PSIHOLOGIE

Anghel Ilie Grădinaru

PSIHOLOGIA SPORTULUI

EDITURA UNIVERSITARĂ

III-22.736
EFS
G75

ANGHEL ILIE GRĂDINARU

PSIHOLOGIA SPORTULUI

0 00000917463
BCU IAŞI

EDITURA UNIVERSITARĂ
Bucureşti

CUPRINS

Foreword 9

Prefață 13

Introducere 17

Capitolul 1
Psihologia sportului – disciplină academică și aplicativă în continuă expansiune 23
1.1 Psihologia sportului - termen umbrelă pentru aplicațiile psihologiei în sport 23
1.1.1. Istoria psihologiei sportului 23
1.1.2. Diversitate și eterogenitate în psihologia sportului 24
1.2. Psihologia sportului – ramură aplicativă a psihologiei generale 29
1.3. Statutul de disciplină academică al psihologiei sportului 37
1.4. Psihologia aplicată în sport 38
1.5. Psihologia aplicată în sport și psihologia performanței 41

Capitolul 2
Psihologia sportului ca profesie 43
2.1. Provocările psihologiei sportului ca profesie 43
2.2. Specializarea în domeniul psihologiei sportului 46
2.3. Psihologul în domeniul sportului 50
2.3.1. Formarea psihologilor sportivi 50
2.3.2. Calificare, acreditare și certificare/licențiere în psihologia sportului 55
2.3.3. Competențele psihologilor care activează în domeniul sportului 60

Capitolul 3
Deprinderi, abilități și competențe în activitatea sportivă 64
3.1. Deprinderi, abilități și competențe în activitatea sportivă – clarificări conceptuale 64

3.1.1. Deprinderea motrică..... 64
3.1.2. Abilitatea motrică..... 66
3.1.3. Calități motrice..... 69
3.1.4. Competența în sport..... 72
3.2. Formarea și perfecționarea deprinderilor și abilităților în sport..... 79
3.2.1. Perspective de abordare a formării deprinderilor și abilităților sportive..... 79
3.2.2. Etapele formării deprinderilor și abilităților sportive..... 83
3.2.3. Formarea deprinderilor și abilităților sportive – metode și tehnici de facilitare..... 85

Capitolul 4
Personalitate și comportament sportiv..... 89
4.1. Personalitatea sportivului – structură și dimensiuni..... 90
4.1.1. Temperamentul..... 90
4.1.2. Aptitudinile..... 94
4.1.3. Caracterul..... 97
4.1.4. Inteligența..... 99
4.1.5. Creativitatea..... 103
4.2. Factorii și trăsăturile de personalitate în activitatea sportivă..... 104

Capitolul 5
Implicarea sinelui în activitatea sportivă..... 112
5.1. Aspecte ale implicării sinelui în activitatea sportivă..... 112
5.1.1. Sinele și conceptul de sine..... 112
5.1.2. Imaginea de sine și stima de sine..... 119
5.1.3. Autoeficacitatea și încrederea în sine..... 123
5.1.4. Încrederea în sine și încrederea în domeniul sportului..... 127
5.2. Identitatea sportivilor..... 130
5.3. Metode de evaluare și intervenții pentru optimizarea funcționalității sinelui în activitatea sportivă..... 133

Capitolul 6
Motivația pentru activitatea sportivă..... 135
6.1. Motivația pentru activitatea sportivă – definire și structură..... 135
6.2. Perspective de abordare a motivației – aplicații în activitatea sportivă..... 138
6.3. Forme ale motivației - diferențe individuale în motivația sportivilor 144
6.3.1. Motivația intrinsecă în activitatea sportivă/practicarea sportului..... 144
6.3.2. Motivația extrinsecă în activitatea sportivă/practicarea sportului..... 146

6.3.3. Motivația pentru realizare/succes 147
6.4. Performanța sportivă și motivația: optim motivațional și disfuncții ale motivației 149
6.5. Modalități de măsurare și facilitare/optimizare a motivației în sport 152

Capitolul 7
Agresivitate, agresiune și violență în sport 156
7.1. Agresivitate și agresiune în sport – delimitări conceptuale și particularități 157
7.2. Agresiune și violență în sport – delimitări conceptuale și particularități 159
7.3. Forme ale agresivității, agresiunii și violenței – particularități în activitatea sportivă 161
7.4. Teorii și modele explicative ale agresivității și agresiunii în sport 165
7.5. Instrumente de măsurare și modalități de intervenție pentru diminuarea agresiunii și violenței în sport 168

Capitolul 8
Anxietatea în activitatea sportivă 174
8.1. Definirea anxietății 174
8.2. Perspective de abordare și teorii ale anxietății în activitatea sportivă 176
8.3. Formele anxietății – particularități în activitatea sportivă 178
8.4. Anxietatea și performanța în sport: clacarea sub presiune 180
8.5. Dimensiuni/componente ale anxietății în activitatea sportivă 182
8.6. Factorii anxietății – particularități în activitatea sportivă 184
8.7. Metode de evaluare și intervenție pentru reducerea anxietății la sportivi 186
8.7.1. Metode de evaluare a anxietății la sportivi 186
8.7.2. Intervenții pentru reducerea anxietății la sportivi 188

Capitolul 9
Factorii sociali ai performanței sportive 192
9.1. Conceptele de grup și echipă 192
9.1.1. Grup și echipă în sport - delimitări conceptuale 192
9.1.2. Formarea, dezvoltarea și maturizarea grupurilor și echipelor sportive 194
9.1.3. Coeziunea grupurilor și echipelor sportive 196
9.1.4. Influența socială în grupurile sportive 199
9.2. Leadershipul în sport 201
9.2.1. Conceptul de leadership 201
9.2.2. Stilul de conducere 203

9.3. Evaluare și intervenție în grupurile și echipele sportive 207
Capitolul 10
Servicii psihologice în domeniul sportului 212
10.1. Servicii psihologice în domeniul sportului – unitate și diversitate .. 212
10.2. Tipuri de servicii livrate de psihologul sportiv 216
10.2.1. Evaluarea psihologică 217
10.2.2. Instruirea, educația și formarea 217
10.2.3. Consilierea 218
10.2.4. Consultanța 218
10.2.5. Mentoratul 219
10.2.6. Coachingul 221
10.2.7. Servicii psihologice adresate specialiștilor care se ocupă de sportiv 221
10.3. Aspecte specifice ale livrării serviciilor psihologice în sport. 222
Capitolul 11
Intervenții psihologice în domeniul sportului – strategii, metode și tehnici 226
11.1. Aspecte specifice ale intervențiilor psihologice în mediul sportiv .. 226
11.2. Strategii, metode și tehnici utilizate în livrarea serviciilor psihologice în domeniul sportului 230
11.2.1. Imageria/ Formarea mentală a imaginilor (*mental imagery*) 232
11.2.2. Discuția cu sine însuși (*self talk*) 234
11.3. Metodele somatice 234
11.3.1. Biofeedbackul 235
11.3.2. Relaxarea musculară progresivă 235
11.3.3. Meditația 236

Bibliografie 238

FOREWORD

The global growth of psychology is revealed by the increase in psychologists, scientific and applied specializations, and psychology journals, organizations, and training programs. Sport psychology is no exception. There has been increasing interest in this psychological specialization, particularly among students and early career professionals. Like many burgeoning fields in psychology, but perhaps more so in sport psychology, the published literature is rather scattered. Theoretical, methodological, and practical articles appear in journals ranging from those in psychology to such allied fields as coaching, kinesiology, and recreation. Naturally, this makes the task of accessing literature one of frustration, even for seasoned professionals. In addition to being scattered, and potentially neglected, the literature in sport psychology has become narrower in focus; that is, the proliferation of research and publication outlets has compelled sport psychologists to target highly specific gaps in the literature. While such efforts have much value in deepening and expanding the corpus of knowledge, it also points to the need for a volume that offers readers a comprehensive and integrative examination of the history, current status, and emerging directions of sport psychology. *Sport Psychology* accomplishes that and much more.

In an era of globalization, it is appropriate to internationalize knowledge in disciplinary specialties, including sport psychology. There are many diverse scientific and applied traditions in sport psychology, each of which can inform our local understanding of the application of psychology to sport. Receptiveness to the far and wide input to sport psychology is a feature of the book that is especially appealing. In addition to tracing the development of sport psychology in Romania, the book infuses information on sport psychology as it is situated elsewhere in Europe and in North America. While it is fitting for sport psychology to be subsumed within the discipline of psychology, the approach taken makes it clear that the included material has relevance for coaches, counselors, consultants, educators, trainers, and both elite and professional athletes.

Another feature of *Sport Psychology* that is most welcome is the way in which each chapter is structured, with sections that present theory, research, and application on wide ranging topics that bear on the field. The importance of such an approach cannot be overstated, as it is undeniable that

theory, research, and application inform one another, a fact that is sometimes overlooked or rejected by novices and experts alike.

After inspecting the table of contents, the reader could easily be swayed to spend uninterrupted hours perusing selected chapters or read the entire book from cover to cover. Among the chapters that captured my attention, Chapter 2 underscored the importance of accrediting the curricula and pedagogy of training programs and ensuring the competence of program graduates through a rigorous process of credentialing or licensure. Mandating continuing education prior to renewing a credential or license is the sine qua non of ensuring that sport psychologists remain informed of the latest evidence-based interventions. Regrettably, too many so-called experts in the field have not attained or maintained the requisite competencies to be effective in their professional work. By failing to do so, they not only deceive consumers of their services, but also run the risk of doing them harm.

Chapter 4 unpacks recent inroads on the role of personality in sport. There is much in personality psychology that is germane to sport psychology, especially temperament, social and emotional intelligences, and universal dimensions and facets of personality. Take social and emotional intelligence for example. Social intelligence is the ability to understand and manage people whereas emotional intelligence is the ability to understand emotion through reason in order to improve human functioning visa-à-vis emotional learning. Imagine the value of these intelligences, which are in fact a set of overlapping mental competencies, in enhancing virtually all aspects of sport, including communication, leadership, team building, and physical performance. Incorporating social and emotional intelligence into sport psychology can also benefit today's elite and professional athletes, whose performance is more likely to be affected by the quality of interpersonal dynamics with their teammates and coaches than was the case in year past.

Another important focus of sport psychology that overlaps with general psychology is motivation. The literature is replete with studies of the relative contribution of intrinsic versus extrinsic motivation on performance. While previous studies have tended to show intrinsic motivation as more likely to yield satisfying outcomes, my transnational research found that both forms of motivation predict satisfying outcomes. What's more, the expectation of goal attainment is a more powerful motivator than the content of those goals. This outcome underscores the important of drawing on social cognitive theory, specifically such constructs as self-efficacy and outcome expectancies in assessing and elevating motivation related to athletic performance. Another key social-cognitive

construct that appears in several chapters of *Sport Psychology* is goal setting. Goal setting is influential in regulating motivation, as well as self-efficacy and mood, all of which have been linked to successful performance. For example, high anxiety is often associated with unexpectedly poor performance, particularly in championship competitions. It is also true that too little anxiety can diminish the quality of athletic performance by lowering motivation. The psychometric assessment of anxiety and training in optimizing its contribution to athletic performance are valued competencies for sport psychologists.

Lastly, group dynamics are critical to success in team sports, whether emphasis is placed on the relationship among players or between players and their coach or manager. In addition to how social and emotional intelligence can inform interventions to improve the quality of group dynamics, the literature on group counseling and psychotherapy also offers sport psychologists a wealth of concepts and strategies not only for identifying and resolving impasses in interpersonal relations, but also for establishing and maintaining intermember collaboration and support. Groups tend to evolve in stages, which can be summarized as forming, storming, norming, and performing. Sport psychologists are equipped to gauge and facilitate the process whereby a diverse array of athletes become a unified and effective team without compromising the unique identity of the individual athlete.

There are many roles that a sport psychologist can take on: coach, consultant, counselor, educator, mentor, psychometrician, and trainer to name a few. In each of these roles, the sport psychologist undertakes the ethical and legal obligation to maintain the standards of conduct expected of a professional. *Sport Psychology* is a resource that will serve the field and its practitioners well. I sincerely hope that this book will help to shape the development of sport psychology for years to come.

Michael Stevens, PhD, DHC, LHD
Professor Emeritus of Psychology, Illinois State University
Past-President, APA Division of International Psychology

PREFAȚĂ

Cartea *Psihologia sportului* unifică nu doar experiența unui psiholog interesat de domeniu ci și a unui sportiv (rugbyst, instructor de rugby), părinte de sportiv de performanță (înotător) și are ca mesaj (explicit și implicit) ideea că un sportiv talentat și dedicat ajunge la performanță prin talent și buna gestionare de către un/puțini specialist/i (de exemplu, antrenor, preparator) a resurselor sale evolutive dar marea performanță o atinge numai prin eforturile conjugate ale acestora cu ale: familiei sportivului, cadrelor didactice, colegilor (în cazul sportivilor elevi sau studenți), anturajului, medicului sportiv, nutriționistului, kinetoterapeutului, fizioterapeutului, maseurului, producătorilor de echipamente și aparatură sportivă, a altor specialiști potrivit evoluției/dezvoltării științei sportului, a domeniilor conexe și, desigur, ale unui psiholog sportiv.

Pentru a intra în galeria elitelor și a obține înalta performanță, sportivul are nevoie, pe lângă pregătirea fizică și tehnică, de pregătire psihologică în toate ariile funcționării sale psihice (de la cea cognitivă la cea motivațional-afectivă) pregătire care se poate asigura prin informarea/ psihoeducația cu privire la funcționarea psihică a tuturor specialiștilor care îi gestionează potențialul de performanță.

În baza acestei opinii, cartea *Psihologia sportului* este concepută ca o sinteză/sistematizare a unor informații esențiale cu privire la principalele aspecte de ordin psihologic care definesc practicarea sportului și se adresează nu doar tinerilor psihologi din România (din ce în ce mai atrași de domeniul psihologiei sportului dar a căror profesionalizare este, încă, la început și în curs de stabilizare, inclusiv la nivel de formare academică) ci și celorlalți specialiști (menționați mai sus) angrenați în procesul de pregătire a sportivilor pentru a își atinge maximum de potențial în domeniul lor de profesionalizare și nu în ultimul rând, sportivilor înșiși interesați de înțelegerea propriei condiții profesionale și existențiale.

Scopul cărții este acela de a oferi o imagine cât mai cuprinzătoare a problematicii psihologiei sportului (sub aspect teoretic și practic-aplicativ) astfel încât studenții la psihologie, psihologii sportivi, ceilalți specialiști care lucrează cu sportivii să înțeleagă mai bine domeniul psihologiei sportului și să își poată gestiona cu maximă eficiență intervențiile.

La ora actuală contribuțiile la dezvoltarea cunoașterii și practicii în domeniul psihologiei sportului sunt impresionante (ca volum și tematică).

O căutare simplă în bazele de date ale unor mari biblioteci universitare și publice semnalează apariția, în ultima jumătate de secol, în limba română, a numeroase publicații sub titlul de „psihologia sportului/sportivă", focalizate pe aspectele psihologice specifice legate de activitatea sportivă. O mare parte dintre ele sunt suporturi de curs publicate de editurile unor facultăți (publice sau private). Aceste cărți abordează o mare varietate de teme și probleme, unele fiind tratate ușor redundant, altele sporadic și riscând să fie neglijate în aplicarea lor în practică.

Prezentul volum sistematizează atât informații oferite de aceste surse în limba română cât și informații oferite de literatura de specialitate internațională (tradițională/de pionierat și actuală - cele mai noi apariții și contribuții) și analizează/prezintă fiecare temă/construct sub următoarele aspecte:

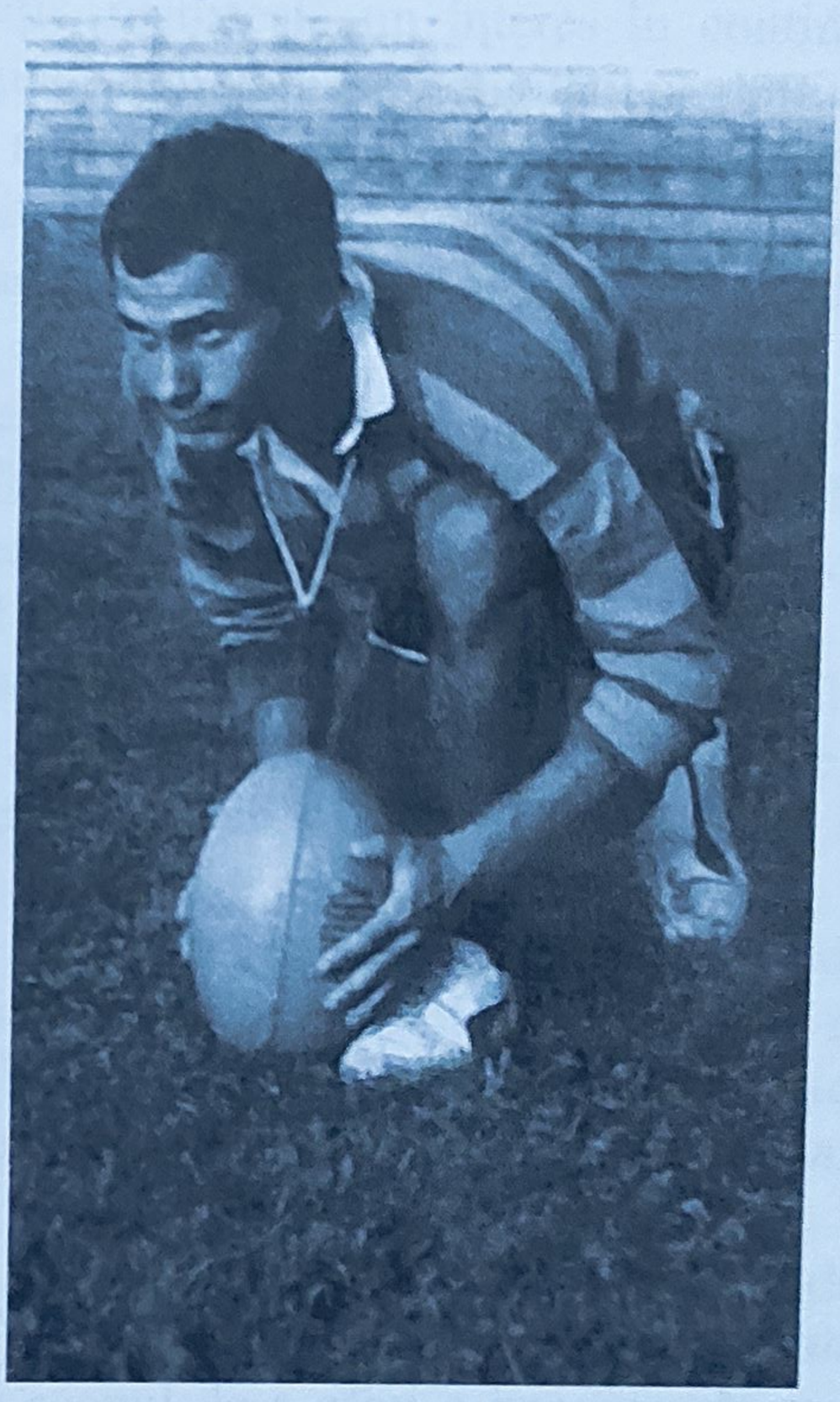
a) accepțiunile curente ale conceptului în psihologia generală;
b) particularități (specific) ale conceptului în domeniul sportului;
c) metode și instrumente de evaluare/măsurare ale constructului utilizate în domeniul sportului;
d) intervenții psihologice specifice sportului pentru optimizarea/ facilitarea dezvoltării și/sau valorificării activității psihice reflectate de construct/concept.

Scopul prezentei cărți, schema de abordare de mai sus, datoria de a respecta bunele practici, exigențele și regulile actuale cu privire la utilizarea surselor bibliografice dar și recunoștința personală față de contribuțiile deosebite ale „pionierilor" în domeniul psihologiei sportului la dezvoltarea domeniului, au impus preluarea unui volum considerabil de informații așa cum au fost ele formulate de autori (mai recent sau cu mulți ani în urmă) adică prin citare directă, cu trimitere la sursa originală.

Cu cât trece timpul, cu atât opiniile și recomandările specialiștilor (psihologi, antrenori, exegeți etc.) riscă, fie să devină locuri comune, parte a cunoașterii comune, populare, fie să se estompeze în conștiința profesională a practicienilor actuali ceea ce este nedrept față de promotorii acestor opinii și recomandări și neproductiv pentru specialiștii care le preiau.

Autorul își exprimă speranța că demersul prezentat de acest volum va contribui la dezvoltarea gândirii științifice în psihologia sportului ceea ce va conduce la creșterea calității serviciilor psihologice în domeniul sportului și, implicit, la creșterea șanselor sportivilor de a evolua, conform potențialului lor real, de la performanță la înalta performanță.

Autorul



INTRODUCERE

Sportul, considerat la ora actuală ca parte a culturii globale și naționale, ca microcosmos al societății, manifestă un interes în continuă ascensiune față de factorii psihologici implicați în activitățile sportive, implicit față de teoriile, metodele și rezultatele cercetărilor psihologice și față de psihologia sportului ca domeniu al cunoașterii și practicii care poate să răspundă unei tot mai largi și diverse game de nevoi specifice domeniului sportiv.

Competențele psihologilor sportivi sunt căutate tot mai mult nu doar de către sportivi ci și de către alți profesioniști din domeniul sportului astfel că dezvoltarea psihologiei sportului este urmărită cu tot mai mare interes, atât la nivel internațional cât și la nivel național.

În numeroasele publicații academice dedicate domeniului (manuale, articole, studii) sunt abordate o mare varietate de teme și probleme, unele abordate ușor redundant, altele care apar sporadic și riscă să fie neglijate în aplicarea lor în practică.

Un manual introductiv care să sistematizeze multitudinea de informații necesare și utile mai ales practicienilor (psihologilor sportivi, în primul rând) poate susține procesul de profesionalizare a psihologiei sportului prin facilitarea integrării cunoașterii lor sub aspect conceptual, metodologic și aplicativ.

Prezentul volum sistematizează informațiile oferite de literatura de specialitate (națională și internațională), tradițională (de pionierat) și actuală (cele mai noi apariții și contribuții) cu scopul de a oferi o imagine cât mai cuprinzătoare și transparentă a problematicii psihologiei sportului, mai ales tinerilor psihologi din România care sunt tot mai atrași de domeniu dar a căror profesionalizare este încă la începuturi și în curs de stabilizare, inclusiv la nivel de formare academică.

Volumul este structurat în 11 capitole, fiecare dedicat unei teme care, fie a fost tratată în majoritatea manualelor de psihologia sportului, fie apare ca sugestie de dezvoltare a psihologiei sportului. Fiecare capitol abordează tema/constructul căreia îi este dedicat sub aspectele: accepțiuni curente în psihologie, particularități (specifice) în domeniul sportului, metode și instrumente de evaluare/măsurare utilizate în domeniul sportului, intervenții specifice sportului pentru optimizarea/facilitarea dezvoltării și/sau

valorificării de către psihologii sportivi pentru perfecționarea modului de a oferi servicii de psihologia sportului.

Capitolul 1 (Psihologia sportului - disciplină academică și aplicativă în continuă expansiune) scoate în evidență o serie de probleme specifice psihologiei sportului considerată un termen umbrelă pentru aplicațiile psihologiei în sport. Sunt trecute în revistă: a) principalele momente ale dezvoltării psihologiei sportului (Istoria psihologiei sportului); b) definițiile ei și direcțiile de dezvoltare (Diversitate și eterogenitate în psihologia sportului) așa cum sunt prezentate de literatura de specialitate și de principalele asociații profesionale care o reprezintă (Divizia 47 a Asociației Americane de Psihologie, Federația Europeană de Psihologie a Sportului, Asociația pentru Psihologia Aplicată în Sport etc.); c) concepțiile cu privire la, și argumentele pentru, abordarea psihologiei sportului ca subdomeniu al psihologiei generale (Psihologia sportului – ramură aplicativă a psihologiei generale); d) considerații cu privire la impunerea psihologiei sportului ca disciplină academică (Statutul de disciplină academică al psihologiei sportului); e) considerații cu privire la statutul de profesie al psihologiei sportului (Psihologia aplicată în sport). De asemenea, capitolul prezintă succint principalele diferențe dintre Psihologia aplicată în sport și psihologia performanței.

Capitolul 2 (Psihologia sportului ca profesie) propune analiza unor aspecte considerate de autor ca „Provocări ale psihologiei sportului ca profesie": analiza sarcinilor de muncă (*job task analysis*) specifice profesiei; specializarea în domeniul psihologiei sportului (formarea psihologilor sportivi; calificarea, acreditarea și certificarea/licențierea în psihologia sportului). Sunt trecute în revistă o serie de mecanisme de acreditare a calificărilor și experienței psihologilor sportivi în cadrul diferitelor asociații profesionale, naționale și internaționale (*British Association of Sport and Exercise Sciences*/BASES; *French Society of Sport Psychology*/SFPS; *Australian Psychological Society*/APS). În plus, capitolul abordează competențele psihologilor care activează în domeniul sportului.

Capitolul 3 (Deprinderi, abilități și competențe în activitatea sportivă) prezintă o serie de clarificări conceptuale cu privire la conceptele de deprindere, abilitate și competență în sport (Deprinderi, abilități și competențe în activitatea sportivă – clarificări conceptuale). Conceptul de competență în sport este prezentat în termeni de construct asociat cu: cunoștințele, deprinderile intelectuale (memoria, atenția selectivă, control motor, luarea deciziilor, anticiparea) și cu o serie de alte deprinderi, inclusiv cele psihice. O altă direcție de dezvoltare a acestui capitol este formarea și perfecționarea deprinderilor și abilităților în sport, în relație cu care sunt prezentate cele mai importante perspective de abordare a acestei formări;

etapele formării, metodele şi tehnicile de facilitare ale formării şi dezvoltării deprinderilor şi abilităţilor sportive.

Capitolul 4 (Personalitate şi comportament sportiv) descrie cele mai relevante momente ale progresului în cunoaşterea rolului personalităţii în activitatea sportivă (în ansamblu şi specific, la nivelul fiecăreia dintre dimensiunile/laturile sale). Cu privire la temperament sunt trecute în revistă cercetări cu privire la tipologiile temperamentale utilizate în cercetarea rolului temperamentului în diferite domenii ale sportului. De asemenea capitolul prezintă rezultatele unor studii cu privire la implicarea în activitatea sportivă a aptitudinilor şi caracterului (valori şi atitudini). O altă dimensiune a personalităţii sportivului abordată în acest capitol este inteligenţa, cu accent pe rolul ei în abordarea holistică a organizării unui proces de antrenament. În relaţie cu personalitatea sportivului şi a specialiştilor implicaţi în optimizarea comportamentului sportiv sunt abordate şi conceptele de inteligenţă multiplă şi inteligenţă emoţională, cu prezentarea unor cercetări relevante care subliniază: a) relaţia dintre inteligenţele multiple şi succesul în sporturi de grup şi individuale; b) importanţa inteligenţei emoţionale atât pentru antrenori, cât şi pentru sportivi. De asemenea, capitolul abordează problematica rolului factorilor şi trăsăturile de personalitate în activitatea sportivă, cu accent pe implicarea diferenţiată a trăsăturilor largi şi înguste de personalitate în rezultatele din domeniul sportului. Instrumentele utilizate în evaluarea personalităţii sunt analizate şi din perspectiva valorii lor de predicţie în sport.

Capitolul 5 (Implicarea sinelui în activitatea sportivă) se referă la problematica implicării sinelui, eului şi a constructelor psihologice corelate lor în activitatea sportivă (mai ales în performanţa sportivă), ca temă de interes dezvoltată de psihologia şi ştiinţele sportului.

Sunt prezentate principalele perspective care se regăsesc, explicit sau implicit în psihologia sportului, asupra: conceptului de sine, imaginii de sine, stimei de sine, auto eficacităţii încrederii în sine, identităţii de sine, cu nuanţările oferite de literatura de specialitate cu privire la sportivi, în general, şi sportivi de elită, în special. Sunt prezentate instrumente specifice pentru măsurarea/evaluarea acestor constructe la sportivi precum şi intervenţii de optimizare/dezvoltare a funcţionalităţii sinelui în activitatea sportivă.

Capitolul 6 (Motivaţia pentru activitatea sportivă) tratează definirea, perspectivele de abordare şi structura motivaţiei cu aplicaţiile ei în activitatea sportivă. Sunt abordate: a) diferenţele individuale în formele motivaţiei la sportivi (cu accent pe cele două mari tipuri de motive: intrinseci şi extrinseci pentru activitatea sportivă/practicarea sportului; b) motivaţia pentru realizare/succes în sport; c) relaţia dintre performanţa

sportivă şi motivaţie; d) disfuncţiile motivaţiei cu impact asupra activităţii sportive. Modalităţile de măsurare şi facilitare/optimizare a motivaţiei în sport abordate în acest capitol, pot oferi o serie de sugestii practice pentru psihologii sportivi dar şi pentru antrenori.

Capitolul 7 (Agresivitate, agresiune şi violenţă în sport) examinează o serie de clarificări/delimitări conceptuale cu impact asupra înţelegerii comportamentului sportiv. Astfel, sunt subliniate diferenţele dintre agresivitate şi agresiune, dintre agresiune şi violenţă, precum şi particularităţile lor în activitatea sportivă. De asemenea sunt prezentate: a) formele agresivităţii, agresiunii şi violenţei cu particularităţile lor în activitatea sportivă; b) teoriile şi modelele explicative ale agresivităţii şi agresiunii în sport; c) principalele instrumente de măsurare şi modalităţi de intervenţie pentru diminuarea agresiunii şi violenţei în sport.

Capitolul 8 (Anxietatea în activitatea sportivă) analizează: definiţiile anxietăţii, formele anxietăţii cu particularităţile manifestării lor în activitatea sportivă, dimensiunile şi factorii anxietăţii cu particularităţile lor de manifestare în activitatea sportivă. O problemă de maximă importanţă pentru activitatea sportivă abordată în acest capitol, este relaţia dintre anxietate şi performanţă în sport, cu una dintre consecinţele ei: clacarea sub presiune. Metodele de evaluare şi intervenţie pentru reducerea anxietăţii la sportivi prezentate în acest capitol aşa cum sunt prezentate în literatura de specialitate, oferă o serie de sugestii practice.

Capitolul 9 (Factorii sociali ai performanţei sportive) pune în discuţie progresul în cunoaşterea conceptelor de grup şi echipă cu nuanţările şi delimitările conceptuale cu care operează psihologia sportului. Sunt sumarizate idei valoroase cu privire la: a) formarea, dezvoltarea şi maturizarea grupurilor şi echipelor sportive; b) leadershipul şi c) stilul de conducere în sport. O problemă de mare interes pentru gestionarea şi optimizarea activităţii sportive, abordate de acest capitol, este problema influenţei sociale în grupurile sportive (Facilitarea şi lenevirea socială). Problematica evaluării şi intervenţiei în grupurile şi echipele sportive este prezentată în acest capitol ca recomandări generate de experienţa concretă a specialiştilor.

Capitolul 10 (Servicii psihologice în domeniul sportului) abordează particularităţile şi evoluţia serviciilor furnizate de psihologi în domeniul sportului, subliniind atât unitatea cât şi marea diversitate pe care o semnalează toate exegezele din domeniu. Capitolul sintetizează opinii prezente în literatura de specialitate dar uneori disipate în contexte de analiză care au estompat importanţa lor practic-aplicativă. Sunt prezentate descrise/analizate succint, ca tipuri de servicii livrate de psihologul sportiv: evaluarea psihologică, instruirea, educaţia şi formarea, consilierea,

consultanța, mentoratul, coachingul, cu particularitățile lor în domeniul sportului. În plus, sunt explorate și o serie dintre serviciile psihologice destinate specialiștilor care se ocupă de sportiv precum și o serie de aspecte specifice ale livrării serviciilor psihologice în sport.

Capitolul 11 (Intervenții psihologice în domeniul sportului – strategii, metode și tehnici) se referă la aspectele specifice ale intervențiilor psihologice în mediul sportului și cele mai frecvent utilizate în livrarea serviciilor psihologice în domeniul sportului, strategii, metode și tehnici. Este subliniată diferența dintre strategii, metode și tehnici de intervenție și sunt prezentate/descrise câteva dintre ele (formarea mentală a imaginilor, stabilirea obiectivelor, discuția pozitivă cu sine, relaxarea etc.). Fiecare dintre strategiile, metodele și tehnicile de intervenție psihologică este abordată atât sub aspectul inițiatorilor lor cât și sub aspectul celor mai noi contribuții pe plan național și pe plan internațional.

Capitolul 1

PSIHOLOGIA SPORTULUI – DISCIPLINĂ ACADEMICĂ ȘI APLICATIVĂ ÎN CONTINUĂ EXPANSIUNE

1.1 Psihologia sportului - termen umbrelă pentru aplicațiile psihologiei în sport

1.1.1. Istoria psihologiei sportului

Specialiștii apreciază că psihologia sportului există de când există psihologia în sine (Jarvis, 2006; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) consideră că psihologia sportului a început cu scrierile vechilor greci (o civilizație care a asociat sănătatea statului național cu sănătatea cetățenilor săi) în care sunt prezentate metode de antrenament ale sportivilor greci împreună cu o serie de elemente de adevărată psihologie. Autorii, de exemplu, se referă la Aristotel, care, în lucrarea sa *Etica Nicomahică*, a scris că: „Ne certăm mai mult cu privire la navigația navelor decât la pregătirea sportivilor, pentru că a fost mai puțin bine organizată ca știință" și la Philostratus, care, în cartea sa *Gimnastica*, șase sute de ani mai târziu, prezintă un sistem ghidat de principii psihologice și fiziologice de antrenament pe baza unor principii psihologice.

Holdevici și Crăciun (2015, p. 17) citează un autor (Mahonay), care „plasează rădăcinile conceptuale ale psihologiei sportului (...) în antichitate".

Pentru perioada contemporană a psihologiei sportului, toate sursele bibliografice se referă la primul experiment în psihologia socială ca fiind și primul în psihologia sportului. Experimentul a fost realizat de Norman Triplett (1898) la Indiana University, SUA, cu scopul de a investiga fenomenul de facilitare socială. Triplett a descoperit că bicicliștii de curse tind să performeze cu cel puțin 25% mai repede atunci când concurează împotriva altor bicicliști (sau „stimulatori") decât atunci când rulează singuri (Jarvis, 2006; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013).

Un alt punct de reper în dezvoltarea psihologiei sportului este cel reprezentat de activitatea „părintelui psihologiei sportului", respectiv Coleman Griffith care a devenit fondatorul primului laborator de psihologie a sportului, la Universitatea din Illinois (1925), a instituit un curs universitar (1923, „Psihologie și sport"), a publicat două manuale majore (*The Psychology of Coaching*, 1926 și *Psychology and Athletics*, 1928) (Andrei, 2013; Holdevici și Crăciun, 2015; Jarvis, 2006; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

În cele două decenii care au urmat cercetărilor lui Triplett (1898), s-au derulat o serie de alte cercetări asupra factorilor determinanți ai competențelor sportive (de exemplu: aruncarea cu mingea, Green, 2003 apud Moran, 2013).

Între anii '30 și '60, în domeniul psihologiei sportului activitatea a stagnat dar aceasta s-a intensificat în SUA după anii 1960, fiind preluată, câțiva ani mai târziu, în Marea Britanie și în restul Europei (Jarvis, 2006).

Așa cum precizează Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012), mijlocul anilor '60 a marcat geneza psihologiei sportului organizat în lumea occidentală (deși abia în 1988, un psiholog sportiv a însoțit efectiv echipa olimpică a SUA în mod oficial), de atunci începându-se organizarea de cursuri în cadrul departamentelor de educație fizică din Statele Unite.

După 1970, dezvoltarea psihologiei sportului a continuat în cadrul științei sportului și, începând cu anii 1990, s-a intensificat „aplicarea cunoștințelor în pregătirea pentru formare și competiție" (Andrei, 2013, p. 2).

Potrivit lui Holdevici și Crăciun (2015), „Cercetarea sistematică, prin numărul crescând de psihologi în sport, a jucat un rol important în impunerea acestei discipline și ca ramură a psihologiei generale" (p. 17).

1.1.2. Diversitate și eterogenitate în psihologia sportului

La ora actuală, deși există o serie de definiții ale psihologiei sportului nici una dintre ele nu este unanim acceptată la nivel internațional. Dificultățile în definirea psihologiei sportului provin din faptul că, așa cum subliniază, majoritatea autorilor preocupați de problemă (Moran, 2013; Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman, 2016) aceasta este abordată fie ca subdomeniu al psihologiei generale, fie ca ramură a științei exercițiului și sportului.

Conform Diviziei 47 (Psihologia Exercițiului și Sportului/*Exercise & Sport Psychology*) a Asociației Americane de Psihologie (APA, 2009), „Psihologia exercițiului și sportului este studiul științific al factorilor

psihologici asociaţi cu participarea şi performanţa în sport, exerciţiu şi alte tipuri de activitate fizică" (site-ul Diviziei 47: *What is Exercise and Sport Psychology*?, para. 1).

În abordarea Federaţiei Europene de Psihologie a Sportului (*European Federation of Sport Psychology*/FEPSAC) (1995, p. 4), „psihologia sportului este studiul fundamentelor, proceselor şi consecinţelor psihologice ale activităţilor legate de sport".

Federaţia Europeană de Psihologie a Sportului defineşte clar psihologia sportului ca „disciplină ştiinţifică şi domeniu profesional" care:

> „Analizează, evaluează şi orientează activitatea în toate aspectele sportului prin înţelegerea proceselor psihologice. Psihologia sportului este responsabilă pentru bunăstarea, atingerea şi menţinerea sănătăţii, precum şi pentru îmbunătăţirea performanţelor. Psihologia sportului poate sprijini sportivul sau grupurile de sportivi, în adecvarea acţiunilor lor la solicitările specifice sarcinilor şi la cerinţele şi constrângerile situaţionale în acord cu propriile abilităţi şi nevoi" (https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/02/sport-psychology.pdf, para. 8).

Această definiţie, aşa cum afirmă specialiştii: a) evidenţiază comportamentul sau diferite dimensiuni psihologice (afective, cognitive, motivaţionale sau senzorio-motorii) ale comportamentului uman (Portenga, Aoyagi şi Cohen, 2017, p. 221) şi b) indică faptul că psihologia sportului încearcă să îmbunătăţească performanţa sportivă şi să ajute sportivii să se concentreze mai bine, să facă faţă mai eficient stresului de competiţie (Stambulova, Lydell, Martin, Luthra şi Håman, 2016).

Asociaţia pentru Psihologia Aplicată în Sport (*The Association for Applied Sport Psychology*/AASP, 2010) operează cu definiţia psihologiei sportului ca „ştiinţă în care sunt aplicate principiile psihologiei în cadrul sportului şi activităţilor fizice" (Cox, 2002, p. 5). Specialiştii apreciază că definiţia pune un accent excesiv pe caracterul ei aplicativ (Moran, 2013).

Alţi autori (Portenga, Aoyagi, Balague, Cohen şi Harmison, 2012) consideră, din contră, că termenul de psihologia sportului este un termen umbrelă definit în primul rând în raport cu disciplina academică incluzând o gamă prea largă de teme ceea ce limitează psihologia sportului la cercetare şi nu include practica.

Moran (2013) notează că, în ciuda dificultăţii semantice de definire a disciplinei, sunt de remarcat trei caracteristici ale psihologiei sportului:

1. este considerată ştiinţă,
2. implică studiul exerciţiilor fizice, precum şi a comportamentului sportiv în timpul competiţiei,

3. este o profesie mai mult decât o știință (în timp ce unii psihologi sportivi sunt angajați în cercetări de bază, menite să stabilească modul în care funcționează mintea într-o varietate de situații sportive, alții oferă sfaturi practice și instruire cu privire la îmbunătățirea performanței și/sau la o viață sănătoasă).

Așa cum se subliniază în literatura de specialitate, psihologia sportului contemporană este incredibil de diversă, iar acest lucru se reflectă în orientările din ultimii ani. Astfel, se accentuează și clarifică linia de demarcație dintre:

- psihologia sportului (*sport psychology*) și
- psihologia exercițiului (*exercises psychology*).

Prima se concentrează pe sportivii „sănătoși" și pe implicarea lor în sportul competitiv iar cea de-a doua se ocupă de efectele psihologice ale exercițiului fizic (în domeniul clinic și non-clinic). În psihologia exercițiului (*exercises psychology*) psihologii sunt mai apropiați de sănătatea mintală și de psihologia clinică (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

O altă linie de demarcație în psihologia sportului este cea dintre:

- psihologia sportului pură (academică) și
- psihologia aplicată în sport.

Recunoașterea acestei distincții (care răspunde intereselor crescânde ale psihologilor sportivi practicieni) este consfințită în anul 1986 de către Asociația pentru dezvoltarea psihologiei aplicate în sport (*Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*/AAASP), devenită în anul 2007 Asociația pentru psihologia aplicată în sport (*Association for Applied Sport Psychology*/AASP) (https://dictionary.apa.org/association-for-applied-sport-psychology).

Mulți psihologi sportivi americani fac distincția dintre psihologia sportului academic, care se concentrează pe toți factorii care afectează participarea la, și performanța în, sport, și psihologia aplicată în sport (*Applied Sport Psychology*/ASP) care se concentrează pur și simplu pe aplicarea psihologiei pentru îmbunătățirea performanței sportive. În Europa această distincție nu este chiar proeminentă (Jarvis, 2006).

În literatura română de specialitate (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 16) se arată că „Psihologia activității sportive, ca ramură a științei psihologiei, studiază procesele intelectuale și educaționale ale omului angajat în activitatea fizică și sportivă, comportamentul acestuia, precum și modalitatea de manifestare motrică a sportivului în scopurile profesionale ale specialității".

Epuran, Holdevici şi Tonița (2001) au definit psihologia sportului ca „știința care studiază fenomenele de ordin psihologic-comportamental pe care le prezinta participarea oamenilor la activitățile sportive de tip performanțial" (p. 21).

În opinia autorilor, ea este „parte a psihologiei activităților corporale (concept introdus în anul 1969) alături de alte direcții de dezvoltare a psihologiei în domeniul sportului (psihologia educației fizice, psihologia jocurilor, psihologia recreației, psihologia handicapărilor)" (p. 21). Drept activități corporale sunt considerate: jocul, gimnastica, activitățile din sporturile de întrecere și performanță, cele recreative și compensatorii (a se vedea Figura 1).

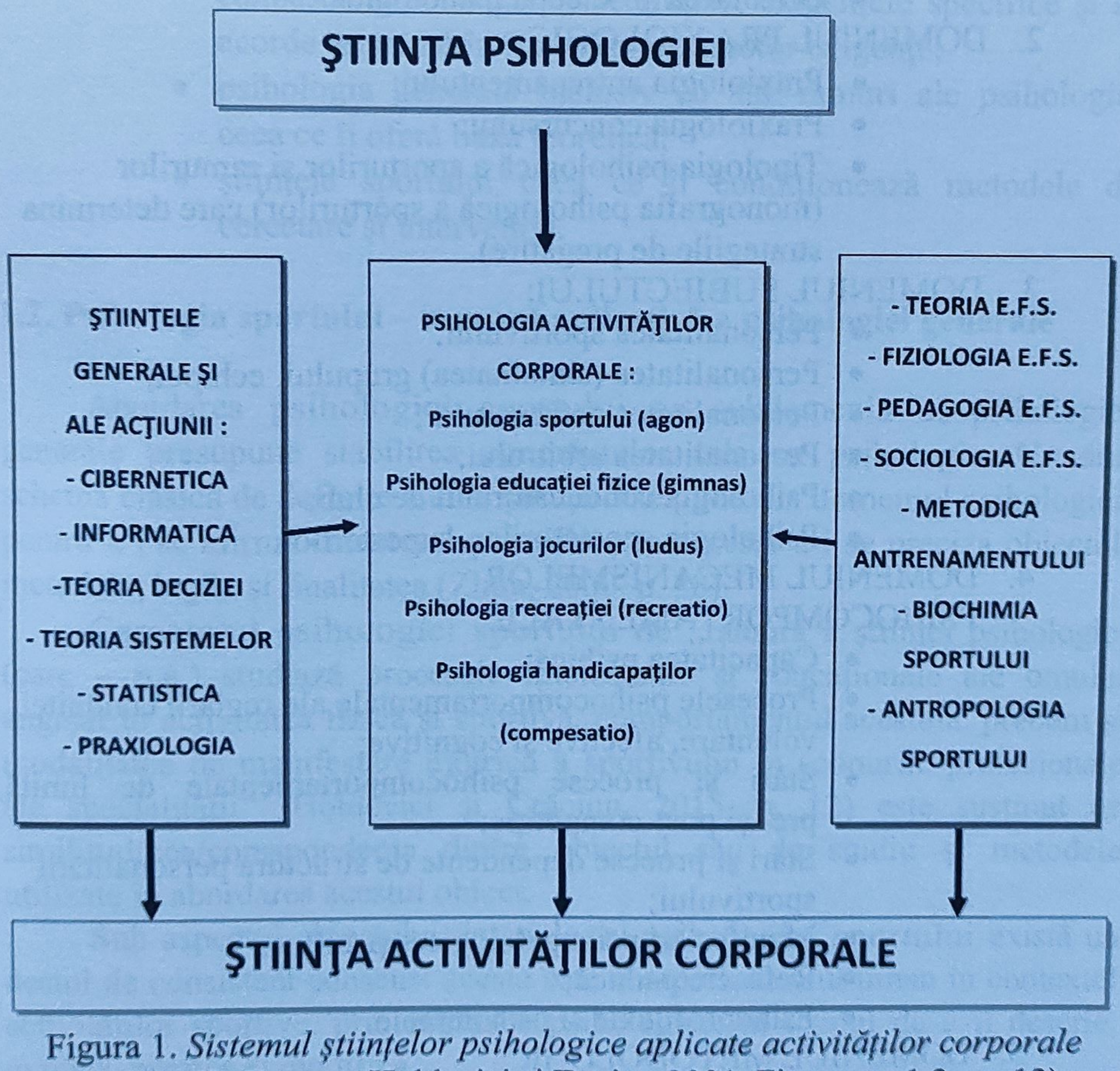


Figura 1. *Sistemul științelor psihologice aplicate activităților corporale* (preluat din Epuran, Holdevici și Tonița, 2001, Figura nr. 1.2., p. 12)

De asemenea, Epuran, Holdevici şi Tonița (2001, pp. 25-26) sistematizează problemele psihologiei sportului în cinci domenii: educațional, praxiologic, subiectului, mecanismelor psihocomportamentale și metodologic, astfel:

1. DOMENIUL EDUCAȚIONAL:
   - Instruirea psihologică a sportivilor;
   - Psihologia instruirii (pregătirii) și antrenării;
   - Pregătirea psihică;
   - Pregătirea psihică pentru concurs;
   - Formarea deprinderilor psihice;
   - Asistența psihologică (inclusiv psihoprofilaxia și psihoterapia);
   - Orientarea și selecția psihologică.
2. DOMENIUL PRAXIOLOGIC:
   - Praxiologia antrenamentului;
   - Praxiologia concursului;
   - Tipologia psihologică a sporturilor și ramurilor (monografia psihologică a sporturilor) care determina strategiile de pregătire).
3. DOMENIUL SUBIECTULUI:
   - Personalitatea sportivului;
   - Personalitatea (sintalitatea) grupului, echipei;
   - Personalitatea antrenorului;
   - Personalitatea arbitrului;
   - Psihologia conducătorului de club;
   - Psihologia spectatorilor, suporterilor.
4. DOMENIUL MECANISMELOR PSIHOCOMPORTAMENTALE:
   - Capacitatea psihică;
   - Procesele psihocomportamentale ale reglării conduitei voluntare, afective și cognitive;
   - Stări și procese psihocomportamentale de limită, pre- și post-competiție;
   - Stări și procese dependente de structura personalității sportivului;
   - Manifestări psihopatologice specifice;
   - Refacere psihică;
   - Psihoprofilaxie și psihoterapie.
5. DOMENIUL METODOLOGIC:
   - Aria de cuprindere (logica internă a domeniului);
   - Aspecte inter și pluridisciplinare;
   - Metodele de investigație specifice;

- Tehnicile de psihodiagnoză în vederea selecției și conducerii procesului de pregătire;
- Standardizarea testelor;
- Programa pregătirii în domeniu a specialiștilor sportivi (antrenori, arbitri, organizatori).

Diferențele în conceperea și definirea psihologiei sportului pot fi înțelese și explicate prin relațiile mutuale în care se află cu alte domenii. Astfel, așa cum precizează Federația Europeană de Psihologie a Sportului (http://www.fepsac.com/activities/position_statements/) psihologia sportului este în relație cu:

- practica sportivă (*sport practice*) ceea ce o determină să cunoască și să înțeleagă cerințele, exigențele specifice și să acorde asistență în îndeplinirea acestor exigențe;
- psihologia generală inclusiv cu alte ramuri ale psihologiei ceea ce îi oferă baza teoretică;
- științele sportului ceea ce îi condiționează metodele de cercetare și intervenție.

1.2. Psihologia sportului – ramură aplicativă a psihologiei generale

Abordarea psihologiei sportului ca subdomeniu al psihologiei generale presupune stabilirea conexiunilor sale cu psihologia. Urmând schema clasică de definire a unei științe/discipline din domeniul psihologiei, pentru a i se afirma caracterul științific este necesar a i se preciza obiectul, metodele, legile și finalitatea (Zlate, 2000, p. 38).

Caracterul psihologiei sportului de „ramură a științei psihologiei (care – n.a.) studiază procesele intelectuale și educaționale ale omului angajat în activitatea fizică și sportivă, comportamentul acestuia, precum și modalitatea de manifestare motrică a sportivului în scopurile profesionale ale specialității" (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 12) este susținut de similitudinea/corespondența dintre obiectul său de studiu și metodele utilizate în abordarea acestui obiect.

Sub aspectul obiectului de studiu al psihologiei sportului există un destul de consistent consens: acesta este comportamentul uman în contextul activităților sportive, prin mijloace psihologice, în scopul de a îl descrie, explica, prezice și modifica.

Activitățile sportive/sportul reprezintă contextul dar obiectul de studiu al psihologiei sportului este comportamentul uman, iar finalitatea studiului este descrierea, explicația, predicția și modificarea acestuia.

Conform definiţiei Cartei europene a sportului (*the European Sports Charter*) (adoptată şi de *The Association for Applied Sport Psychology*/ AASP) Sport „înseamnă toate formele de activitate fizică care, prin participarea ocazională sau organizată, vizează exprimarea sau îmbunătățirea stării fizice și a bunăstării mintale, formând relații sociale sau obținerea de rezultate în competiții la toate nivelurile" (https://appliedsportpsych.org/ about/about-applied-sport-and-exercise-psychology/definition-of-sport/).

Literatura (Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman, 2016) precizează că sportul (ca activitate umană în care oamenii își găsesc, își dau seama și își dezvoltă potențialul individual) este parte a culturii globale și naționale și diferențiază între sportul obișnuit și sportul competițional ca înaltă performanță (*Competitive Sport as High Achievement*) și între sportul de amatori și sportul competițional organizat (*Organized competitive sport*).

Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman (2016) notează că aspectul cheie în înțelegerea psihologiei sportului de înaltă performanță este competiția și că regulile competiției în diferite sporturi creează trei contexte psihologice distincte pentru sportivi, fiecare dintre ele cu provocări specifice și necesitând resurse specifice pentru a face față solicitărilor sarcinilor:

a) performanțe „*one-by-one*" (fără contact fizic sau psihologic între adversari în timpul competiției);

b) performanțe „*one-near-one*" (cu contact psihologic doar între adversari);

c) performanțe „*față în față*" (cu contacte fizice și psihologice între adversari în timpul competiției).

În cadrul activității sportive ca și context în care se manifestă comportamentul uman studiat de psihologia sportului se diferențiază, ca subarie, excelența sportivă. Aceasta este apreciată ca indicator al capacității sportivilor de a performa constant până la deplinul lor potențial prin activarea și utilizarea resurselor disponibile efectiv care se potrivesc cu solicitările sarcinii (apud Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman, 2016).

Excelența sportivă este definită ca performanța excepțională a unui sportiv în comparație cu anumite standarde (autoreferențiale sau normative). Standardele de performanță autoreferențiale se bazează pe istoricul realizărilor și performanțelor sportivului iar standardele normative reflectă nivelurile de performanță ale altor sportivi de top (de exemplu, primii zece) la un anumit eveniment sportiv. În ambele cazuri, indicatorii de excelență sportivă sunt rezultatele obținute și calitatea procesului de performanță (executarea sarcinii).

În funcție de tipul de activitate sportivă, excelența poate fi individuală (demonstrată de un sportiv) sau colectivă (realizată de o echipă) (Predoiu, 2016/2018; Stambulova, Lydell, Martin, Luthra şi Håman, 2016).

Alte aspecte care trebuie menționate în legătură cu obiectul de studiu al psihologiei sportului sunt temele acesteia care o leagă de psihologia generală: motivația, anxietatea de competiție, diferențele individuale, abilitățile motrice, învățarea motorie, agresivitatea, antrenamentul/intervenția pentru abilități psihologice, cogniția socială și dinamica echipei (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman (2016) menționează două aspecte majore care se relevă la cercetarea în psihologia sportului, cu două tendințe corespunzătoare în activitatea practică: a) accentul pus pe înțelegerea factorilor psihologici care afectează performanța sportivă și pe modul în care sportivii își realizează potențialul în activitățile sportive, la nivel individual și de echipă; b) accentul pus pe înțelegerea modului în care sportivii se dezvoltă în sport și pe „beneficiile" participării lor la competiții sportive.

În prezent, încep să predomine concepțiile specialiștilor care apreciază că psihologia sportului este în primul rând un subdomeniu al psihologiei generale. De exemplu Jarvis (2006) sistematizează principalele argumente pentru apartenența psihologiei sportului la psihologia generală în funcție de disciplinele psihologice care se aplică în domeniul cunoașterii comportamentului uman în context sportiv.

Tabelul 1. *Argumente pentru apartenența psihologiei sportive la psihologia generală* (după Jarvis, 2006)

Disciplina	**Principalele teme**	**Exemple din psihologia sportului**
Diferențe individuale	Variația caracteristicilor personale	Personalitate, atitudini față de sport, motivație, anxietate
Psihologia socială	Modurile în care oamenii interacționează unii cu alții	Atitudini față de sport, agresivitate, coeziunea echipei, conducerea echipei
Psihologia cognitivă	Modul în care mintea procesează informațiile	Achiziția abilităților, motivația, Imageria
Psihofiziologia	Relația dintre funcționarea biologică și funcționarea psihică	Reactivitatea şi performanța, baza biologică a trăsăturilor de personalitate
Psihologia dezvoltării	Procesele de dezvoltare a funcțiilor și caracteristicilor psihologice pe toată durata vieții	Învățarea socială, dezvoltarea identității de gen, dezvoltarea personalității

Și sub aspectul metodelor utilizate, psihologia sportului se relevă ca ramură a psihologiei care „mai mult decât orice altă disciplină științifică, este caracterizată de pluralism metodologic. Aceasta implică utilizarea unei game largi de tehnici pentru înțelegerea, prezicerea și interpretarea comportamentului și experienței umane" (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012, p. 23).

Așa cum precizează specialiștii (Anshel și Brinthaupt, 2014), ca în orice disciplină științifică, evaluarea este un element crucial al teoriei, cercetării și practicii psihologiei. Identificarea, definirea și măsurarea corespunzătoare a constructelor fundamentale sunt esențiale pentru progresul științific.

Scopul principal al măsurării și evaluării în cercetarea și practica psihologiei sportului este de a obține informații valide și fiabile despre gândurile, emoțiile, percepțiile, intențiile, observațiile, comportamentul și performanța sportivilor.

În psihologie, metodele se diferențiază după scopul lor în metode de:

- recoltare, prelucrare și/sau interpretare a informațiilor;
- investigație intensivă și/sau extensivă;
- diagnoză și/sau prognoză;
- cercetare și/sau aplicative (Zlate, 2000, p. 117).

Aceste metode se regăsesc și în psihologia sportului ca și celelalte categorii de metode.

Și în psihologia sportului se diferențiază metode cantitative și metode calitative (primele considerate tradiționale - unde sunt utilizate măsurarea și analiza statistică și celelalte mai recent dezvoltate) și metode obiective și subiective (Harris, Blom și Visek, 2013; Moran, 2013).

Harris, Blom și Visek (2013) observă că 66% dintre specialiștii în psihologia exercițiului fizic și sportului includ în activitatea lor cu sportivii cel puțin un inventar obiectiv pentru: a) conceptualizarea precisă a nevoilor individuale și/sau ale echipei; b) evaluarea progresului sportivilor și a eficacității consultării; și c) propria evaluare a consultantului de psihologia sportului. De asemenea, autorii subliniază că inventarele obiective pot face serviciile mai eficiente, ajutând la furnizarea structurii și direcției pentru intervenții, la cuantificarea îmbunătățirilor copingului și a altor abilități psihosociale și oferind un sentiment de corectitudine și obiectivitate în feedbackul de răspuns la intervenție. Autorii recomandă practicienilor să acorde prioritate folosirii instrumentelor construite pe baza unor teorii adecvate și bine documentate în literatura de specialitate.

Aceiași autori notează că metodele subiective utilizate în psihologia sportului (evaluările ocazionale, rapoartele de autoevaluare ale clienților)

pot oferi informații valoroase și pot completa metodele de evaluare obiective, oferind un indicator de direcție pentru a discerne cu privire la instrumentele obiective care ar trebui alese pentru o evaluare corectă. Practicanții sunt încurajați ca, atunci când recurg la metode subiective, să culeagă informații care să ofere o imagine holistică a clientului și să ia în considerare o serie de factori de influență posibili. În mod specific, este recomandată colectarea de informații referitoare la: a) factorii de mediu (cerințele performanței și situației, nivelul de competență actual); b) caracteristicile psihologice unice, atât pentru zonele puternice, cât și pentru cele slabe; c) tiparele de răspuns comportamental. Un instrument recomandat, mai ales în faza de evaluare inițială a sportivului tânăr, este *Sport-Clinical Intake Protocol* (SCIP) care oferă specialistului o serie de zone de conținut permițându-i să înțeleagă și să conceptualizeze preocupările atletului-client și istoricul acestuia (Harris, Blom și Visek, 2013).

Moran (2013) descrie ca metode de cercetare în domeniul psihologiei sportului: tehnicile descriptive, corelaționale și experimentale.

După autorul citat mai sus, scopul cercetării descriptive este de a înregistra și analiza anumite aspecte ale comportamentului. În această categorie sunt incluse metode ca:

- studiile de caz (care sunt analize intense sau aprofundate ale indivizilor, grupurilor sau evenimentelor),
- observația naturalistă (unde cercetătorii observă comportamentul se comportă așa cum se întâmplă în propriul său mediu natural),
- sondajul prin chestionare (unde informațiile sunt colectate despre comportamentul, experiențele sau atitudinile multor persoane folosind o serie de întrebări despre subiectul de interes) și
- testarea psihometrică (unde diferențele dintre oameni pe un anumit construct psihologic sunt evaluate cu ajutorul unor instrumente standardizate special concepute).

După același autor, scopul cercetării corelaționale este de: a) a măsura relația sau gradul de asociere între două sau mai multe variabile (de exemplu, relația dintre nivelurile de anxietate ale sportivilor și performanța lor în competiția atletică); b) a determina relația cauză-efect între două sau mai multe variabile (de exemplu când un cercetător încearcă să manipuleze o variabilă independentă în condiții controlate pentru a studia efectele acesteia asupra unei variabile dependente - efectul practicii mentale sau fizice asupra învățării unei abilități motorii).

Harris, Blom şi Visek (2013) menționează observațiile comportamentale (*Observational Measures*) ca metodă valoroasă în psihologia sportului. Prin observația personală, practicienii pot „forma generalizări legate de înțelegerea și aprecierea forțelor și limitelor individuale și ale echipei" și pot optimiza aplicarea abilităților mentale învățate prin serviciile de psihologia sportului. Observațiile la competiție și exerciții/antrenament pot include: supravegherea atitudinilor și reacțiilor antrenorului și/sau părintelui/tutorelui copilului, care pot influența sau afecta copilul sportiv. Acest lucru nu numai că ajută la triangularea informațiilor colectate și la o conceptualizare corectă dar permite practicienilor să învețe cum să implementeze mai eficient o intervenție.

De asemenea, autorii descriu și listele comportamentale (*Checklists*) care reprezintă o abordare structurată a observației. Practicienii pot folosi liste de verificare pentru a urmări o serie largă de comportamente ale sportivului (atitudini verbale și nonverbale, interacțiuni cu persoanele relevante). O listă de verificare oferă un mijloc de cuantificare a numărului de apariții ale anumitor comportamente care poate fi utilizată ca bază pentru a măsura îmbunătățirea sau creșterea prin furnizarea de servicii de psihologia sportului. De exemplu pot fi codificate ca frecvență de apariție: întărirea, critica, încurajarea în caz de eroare, menținerea controlului și încurajarea generală. În continuare, autorii recomandă, ca practicienii să aibă în vedere, la utilizarea de liste de verificare sau forme de observare comportamentală, bune practici precum: a) informațiile să fie culese din mai multe observații, mai degrabă decât dintr-una singură; b) informațiile să fie culese în mai multe contexte precum: practici de echipă, practici individuale, tranzacții minore și tranzacții majore; c) informațiile să fie analizate împreună cu sportivul (prin vizionarea împreună a unui exercițiu înregistrat sau a unei sesiuni de competiție) (Harris, Blom și Visek, 2013).

O metodă specifică a psihologiei care se aplică și în psihologia sportului este psihometria care preconizează:

> „recoltarea unor informații obiective despre starea actuală a funcțiilor psihice ale subiectului, informații în baza cărora să se poată face predicții cu privire la evoluția lor ulterioară. Testele psihologice se clasifică după modul de aplicare (teste individuale și colective), după durată (teste cu timp limitat și teste cu timp nelimitat), după materialul folosit (teste verbale și nonverbale) și după conținut (teste de performanță, de personalitate și de comportament). Pentru a permite un diagnostic corect și un prognostic de încredere, testele trebuie să satisfacă o serie de condiții ca: validitatea, fidelitatea, etalonarea și standardizarea" (Zlate, 2000, p. 141).

Cu privire la utilizarea testelor în psihologia sportului, Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) observă că aceasta este foarte frecventă, datorită numărului foarte mare de instrumente psihologice specifice activităților sportive. Autorii recomandă Registrul testelor psihologice în științele sportului și exercițiului (*The Directory of Psychological Tests in the Sport and Exercise Sciences*) (Ostrow, 1996) care listează câteva sute de instrumente de măsurarea a motivației, atitudinilor, încrederii, anxietății, imaginii corporale sau agresivității.

Moran (2013) recomandă ca sursă utilă de informații privind testele și măsurile utilizate în psihologia sportului și a exercițiului, tratatul lui Duda (1998).

Asociația pentru psihologia aplicată în sport (*Association for Applied Sport Psychology*/AASP) oferă o utilă resursă de bune practici în cercetare (*Best Practices for Research*/BPR) pentru orientarea cercetărilor în psihologia sportului: strategii eficiente pentru desfășurarea și înțelegerea celor mai bune practici de cercetare, recomandări privind obstacolele și capcanele comune cu care se confruntă sportivii, detaliază pașii necesari pentru un proiect de cercetare de succes (https://appliedsportpsych.org/students-center/initiatives/best-practices-in-research-bpr/).

Ghidul oferit de site-ul menționat oferă o listă de teme populare în cercetarea psihologiei sportului (https://appliedsportpsych.org/site/assets/files/18004/hot_topics_in_sport_and_exercise_psychology.pdf):

1. Agresivitatea;
2. Excitația, stresul și anxietatea;
3. Identitatea sportivului, planificarea carierei și tranziția carierei;
4. Atenția, focalizarea și concentrarea;
5. Burnoutul și suprasolicitarea;
6. Concurența și cooperarea (a se vedea motivația);
7. Încrederea;
8. Copingul și emoțiile;
9. Exercițiul și aderarea la sport;
10. Stabilirea obiectivelor;
11. Imageria și vizualizarea;
12. Leziunea/Accidentarea;
13. Conducerea;
14. Sănătatea mintală, starea de bine și comportamentele nesănătoase;
15. Motivația;
16. Muzica și exercițiu;

17. Pregătirea abilităților psihologice;
18. Elasticitate;
19. Discuția cu sine însuși:
20. Dinamica echipei

(sursa: https://appliedsportpsych.org/site/assets/files/18004/hot_topics_in_sport_and_exercise_psychology.pdf).

Anshel și Brinthaupt (2014), observând că cercetările privind prevalența utilizării testelor de către practicienii în psihologia sportului sunt limitate, și-au propus să examineze practicile de măsurare și proprietățile psihometrice ale instrumentelor (mai ales validitatea) utilizate în cercetarea, practica și consultanța din cadrul psihologiei sportului. Intenția autorilor, afirmată ca obiectiv al studiului, a fost să identifice erorile, problemele, limitările și posibilele utilizări necorespunzătoare în procesul de configurare, selectare, colectare de date și interpretarea scorurilor. Autorii se referă la un studiu realizat de O´Connor (2004) care a investigat 141 de consultanți în psihologia sportului (SPC) din S.U.A. Rezultatele au arătat că s-au folosit 73 de chestionare diferite. Între 63% și 75% dintre consultanți au utilizat chestionare de autoraport validate și 21% - inventare proprii care nu au fost supuse controlului psihometric. De asemenea, autorii se referă la analiza literaturii în domeniu realizată de Vealey și Garner-Holman (1998) care au descoperit că 68 de consultanți au folosit 94 de inventare diferite ca parte a activității lor cu sportivii și că în cele mai multe cazuri nu au fost abordate proprietățile lor psihometrice.

Autorii precizează că nu există un set clar de orientări cu privire la utilizarea corectă a unui test psihologic în psihologia sportului. Abordarea evaluării este determinată atât de factori personali (tipul de relație stabilită între consultant și atlet; pregătirea anterioară, pregătirea și abilitățile consultantului), cât și de factori situaționali (vârsta sau nivelul de abilitate al atletului). Dar, în general, selectarea și utilizarea instrumentelor de evaluare sunt condiționate de:

- scopul utilizării instrumentelor (diagnostic, predicție, descriere, cercetare, practică etc.),
- acreditările deținute de utilizator (psiholog autorizat versus consultant fără licență),
- educația și instruirea individuală în utilizarea corespunzătoare a inventarelor selectate (unele necesită licență recunoscută. de către un comitet profesional de acreditare).

Autorii avertizează asupra faptului că erorile în utilizarea inventarelor psihologice pot duce la o neînțelegere și o interpretare greșită a rezultatelor. Răspunderea pentru utilizarea instrumentelor psihologice revine producătorului de teste care le formulează scopul și validează itemii dar și

practicantului care alege condițiile psihologice adecvate pentru aplicare (tip sport, nivelul de calificare, grupa de vârstă).

Pentru prevenirea utilizării incorecte a testelor psihologice în psihologia sportului autorii, citând o serie de surse de specialitate recomandă atenție la:

a) măsura în care a fost identificată necesitatea utilizării lor;
b) construcția testului (sub aspect conceptual și teoretic);
c) construcția itemilor și a procedurilor concomitente în validarea psihometrică.

În plus, autorii atrag atenția asupra faptului că utilizarea testelor psihologice necesită o strategie atent planificată pentru a asigura informații exacte, valide și etice și asupra faptului că utilizarea inventarelor psihologice în psihologia sportului nu este întotdeauna cel mai eficient mijloc de obținere a informațiilor despre sportivi. Uneori, afirmă autorii, practicienii care încearcă să obțină informații de la sportivi pot găsi interviuri informale sau structurate sau observații directe ale comportamentului clientului, care să fie mult mai informative și de ajutor în furnizarea unei consultări eficiente (Anshel și Brinthaupt, 2014).

1.3. Statutul de disciplină academică al psihologiei sportului

Astăzi Psihologia sportului este o disciplină academică promovată în multe instituții de învățământ superior.

Impunerea psihologiei sportului ca domeniu distinct de studiu are o istorie de dată relativ recentă. Primul Congres Internațional de Psihologie a Sportului organizat la Roma de Societatea internațională de psihologia sportului (*International Society of Sport Psychology*/ISSP) (înființată în 1965) a fost un semnal în acest sens.

În anul 1984 și-a ținut întâlnirea inaugurală Asociația Britanică a Științelor Sportului (BASS), ca forum general pentru oamenii de știință din domeniul sportului care apoi s-a împărțit în diferite secțiuni biomecanica, fiziologia și psihologia.

Recunoașterea oficială a psihologiei sportului de către APA (1987) ca Diviziunea 47 oferă cadrul științific pentru derularea cercetărilor și conceptualizărilor specifice domeniului (Holdevici și Crăciun, 2015).

Ca disciplină academică Psihologia sportului oferă informații, cunoștințe și competențe care pot fi aplicate în: „(1) *diagnosticare și evaluare* (identificarea talentelor, evaluarea cognitivă, abilităților senzorio-motorii și nevoilor participanților), și (2) *intervenție* (orientare, asistență în cadrul unor programe de consiliere sau consultanță în probleme situaționale

speciale) (declarațiile de poziție ale FEPSAC)" a se vedea (http://www.fepsac.com/activities/position_statements/).

Conform APA,

- „cunoștințele de specialitate, incluse și în standardul de competență (*proficiency*) în psihologia sportului sunt cu privire la:
- teoria și cercetarea în bazele sociale, istorice, culturale și de dezvoltare ale psihologiei sportului,
- probleme și tehnici de evaluare psihologică specifică sportului și formare a abilităților mentale pentru sporirea performanțelor și satisfacția participării,
- probleme clinice și de consiliere cu sportivii,
- aspecte organizaționale și sistemice ale consultanței sportive,
- probleme de dezvoltare și sociale legate de participarea la sport,
- bazele comportamentale ale sportului și ale exercițiilor fizice (fiziologia exercițiului, învățarea motorie, medicina sportivă),
- cunoștințe specifice privind pregătirea științifică și cerințele tehnice ale sportului și ale competiției" (https://www-apa-org.translate.goog/ed/graduate/specialize/sports?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ro&_x_tr_hl=ro&_x_tr_pto=sc, para. 3).

Psihologia sportului este inclusă în programele universitare la nivel de licență alături de: psihologie generală, analiza comportamentului, psihologie clinică, dezvoltarea copiilor și adolescenților, psihologie de consiliere, psihologie educațională, evaluare, cercetare și măsurare.

În cadrul programelor de master sunt incluse cursuri precum principiile psihologiei sportului, probleme actuale în psihologia sportului (alături de cursuri ca fiziologie, kinesiologie, medicina sportivă, testare și evaluare, statistici inferențiale, metode de cercetare, bazele biologice ale comportamentului, etică și probleme multiculturale în psihologie, îmbunătățirea performanței în sport).

Programele de pregătire de nivel doctoral includ cunoștințe de psihologia sportului pe toată perioada vieții (alături de cursuri ca: măsurarea în mișcarea umană, metode de cercetare, cercetarea în mișcare umană, motivația pentru activități fizice, factorii psihosociali în activitățile fizice (https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/training).

1.4. Psihologia aplicată în sport

Pe lângă statutul psihologiei sportului de disciplină academică, literatura arată un mare interes pentru statutul său de profesie. În acest

context se pune problema clarificării conceptului de Psihologie aplicată în sport (*Applied Sport Psychology*/ASP).

Deşi termenii de psihologia sportului şi psihologie aplicată în sport se folosesc deseori interşanjabil, conceptul de psihologie aplicată în sport surprinde mai exact practica psihologiei cu sportivii şi antrenorii (Aoyagi şi Portenga, 2010).

Hutter, van der Zande, Rosier şi Wylleman (2018) precizează că definirea psihologiei aplicate în sport (A*pplied Sport Psychology*) a fost subiectul unor intense dezbateri în literatura de specialitate şi consideră, citându-l pe Anderson, Miles, Mahoney şi Robinson (2002, p. 434), că practica psihologiei sportului, este „preocupată în principal de aplicarea teoriilor, principiilor şi tehnicilor din psihologie pentru a induce o schimbare psihocomportamentală a sportivilor pentru a spori performanța, calitatea experienței sportive și creșterea personală a sportivilor".

Asociația pentru Psihologia Aplicată în Sport (*The Association for Applied Sport Psychology*/AASP, 2010) utilizează sintagma de „*Applied sport and exercise psychology*", atunci când statuează că ea „include extinderea teoriei și cercetării în domeniu pentru educarea sportivilor, părinților, antrenorilor, profesioniștilor de fitness și antrenorilor atletici despre aspectele psihologice ale sportului sau activității lor" (https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology/).

Portenga, Aoyagi, Balague, Cohen și Harmison (2012) apreciază că includerea psihologiei exercițiului în definiția dată de Asociația pentru Psihologia Aplicată în Sport estompează unele distincții importante concentrându-se mai mult asupra beneficiarilor decât asupra teoriilor, problemelor și intervențiilor deși o definiție mai clară ar asigura chiar beneficiarii să primească servicii mai eficiente.

Conform Asociației pentru Psihologia Aplicată în Sport (https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology/), practica în domeniul sportului și exercițiului implică o combinație de consultanță și consiliere individuală și de grup, în funcție de stilul profesionistului care efectuează intervenția și de nevoile clientului, obiectivul ei general fiind acela de a învăța abilitățile mentale necesare sportivilor pentru a își realiza potențialul.

După Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman (2016) focalizarea pe „practici de înaltă calitate", „performanță optimă" și „recuperare adecvată" la nivel de sportiv de echipă este aspectul aplicativ al înțelegerii factorilor psihologici care afectează performanța atletică iar necesitatea de a ajuta sportivii să facă față cu succes tranzițiilor în carieră și să găsească un echilibru între sport și alte sfere ale vieții sale este aspectul aplicativ al

înțelegerii modului în care sportivii se dezvoltă în sport. Cele două aspecte reflectă două direcții interrelaționate ale furnizării serviciilor psihologice sportivilor și antrenorilor de elită: a) îmbunătățirea performanței în antrenamente și competiții și b) optimizarea comunicării interpersonale și intragrupale, creând un climat optim de echipă. și un management eficient.

Această concepție este evidentă și în abordarea autohtonă a psihologiei aplicate în sport. După Holdevici și Crăciun (2015) „Psihologia aplicată a sportului se concentrează asupra identificării și înțelegerii teoriilor psihologice și a tehnicilor ce pot fi aplicate în sport și în exerciții, în vederea îmbunătățirii performanței și a cultivării capacităților celor implicați în activitatea fizică" (p. 17).

Asociația pentru Psihologia Aplicată în Sport (AASP) (https://appliedsportpsych.org/about-the-association-for-applied-sport-psychology/about-sport-and-performance-psychology/) specifică drept „abilități psihologice comune/obișnuite domeniului psihologiei aplicate în sport" (*Common Psychological Skills in the Field of Applied Sport and Exercise Psychology*) următoarele:

- gestionarea anxietății sau a energiei (*Anxiety or Energy Management*),
- concentrarea și controlul atenției (*Attention and Concentration Control*),
- comunicarea,
- stabilirea scopurilor/obiectivielor (*Goal Setting*),
- imageria, vizualizarea, exercițiile mintale (*Imagery, Visualization, Mental Practice*),
- vorbirea cu sine însuși (*Self-talk*),
- construirea echipelor (*Team Building*),
- managementul timpului inclusiv în organizații (*Time Management/Organization*).

Trecerea în revistă a concepțiilor cu privire la psihologia aplicată în sport susține opinia afirmată de autori ca Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman (2016) după care practica psihologiei sportului este o știință și o artă în același timp. Ca știință, se bazează pe diverse modele teoretice și rezultate ale studiilor empirice care descriu ceea ce este tipic pentru sportivi în anumite situații sportive. Ca artă, psihologia sportului are la bază atât personalitatea, cât și experiențele personale și profesionale ale consultantului și se exprimă în capacitatea sa de a înțelege sportivul particular într-un context psihologic și de a alege cea mai eficientă abordare sau intervenție aplicată.

1.5. Psihologia aplicată în sport și psihologia performanței

Portenga, Aoyagi, Balague, Cohen și Harmison (2012) notează că, la douăzeci și cinci de ani de la formarea Asociația pentru dezvoltarea psihologiei aplicate în sport (*Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*) și a Diviziei 47 (*Exercise and Sport Psychology*) a Asociației Americane de Psihologie, există încă destulă confuzie în răspunsul la întrebarea „Ce presupune practica psihologiei sportului?", nici organizațiile profesionale de psihologia sportului nereușind să răspundă la această întrebare și limitându-se la definiții „standard" care pot fi adecvate pentru disciplina psihologiei sportive, dar mai puțin relevante și potențial înșelătoare atunci când sunt aplicate practicii și profesiei psihologiei sportului.

Autorii consideră că psihologia aplicată în sport este definită mai mult prin actorii implicați decât prin aspectele unice ale ceea ce se face în domeniu și că pentru a oferi claritate profesiei, psihologia aplicată în sport trebuie conceptualizată ca un subcâmp al psihologiei performanței.

Pentru această soluție, continuă autorii, pledează faptul că din istoria domeniului este evident că aplicațiile de bază ale psihologiei sportului au fost concentrate pe performanța de top (*performance excellence*).

În plus, susțin autorii, descrierea psihologiei performanței ca știința de a îi ajuta pe oameni să învețe cum să funcționeze mai bine și mai consistent în eforturile în care contează excelența caracterizează cu exactitate contextul sportului și psihologiei sportului.

Dacă psihologia performanței este studiul și aplicarea principiilor psihologice ale performanței umane pentru a ajuta oamenii să performeze în mod constant în gama superioară a abilităților lor și să se bucure de procesul de performanță, Psihologia sportului/Psihologia aplicată în sport ca domeniu al psihologiei performanței ar fi studiul principiilor și intervențiilor psihologiei performanței în contextul sportului competitiv (Portenga, Aoyagi, Balague, Cohen și Harmison, 2012).

Specialiștii în psihologia performanței sunt instruiți și specializați pentru a se angaja într-o gamă largă de activități, inclusiv:

- identificarea și dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și abilităților mentale și emoționale necesare pentru excelență în domeniile performanței;
- înțelegerea, diagnosticarea și prevenirea inhibitorilor psihologici, cognitivi, emoționali, comportamentali și psihofiziologici ai performanței de excelență;
- îmbunătățirea condițiilor de antrenament pentru a facilita dezvoltarea eficientă și experiențe pozitive la performeri.

Portenga, Aoyagi, Balague, Cohen și Harmison (2012) apreciază că performanța poate fi gândită ca un substantiv sau un verb. Ca substantiv, aceasta descrie un eveniment discret în care executantul (performerul) prezintă un set specific de cunoștințe, deprinderi și abilități (*Knowledge, Skills, and Abilities*/KSA) dezvoltate. Ca verb, performanța descrie procesul de elaborare a unui plan de acțiune pentru executarea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților în timpul unui eveniment de performanță.

În plus, înalta performanță (*successful performance*) necesită atât dezvoltarea și stăpânirea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților, cât și iscusința de a furniza în mod constant și fiabil (adică, a efectua) cunoștințele, deprinderile și abilitățile în momentul realizării performanței. Astfel că, autorii propun ca definiție operațională a performanței: Performanța implică dezvoltarea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților specifice contextului în timp și apoi amintirea și utilizarea acestor cunoștințe, deprinderi și abilități în timpul unui eveniment de performanță discret (p. 11) .

Autorii subliniază faptul că problematica performanței trebuie diferențiată de problematica sănătății mintale deși și la nivelul performanței poate să apară necesitatea restaurării ei. Dacă performanța sportivului poate suferi ca urmare a unor probleme de sănătate mintală, acestea nu pot fi clasificate ca probleme de performanță. Uneori, psihologii sportivi trebuie să amelioreze o problemă de sănătate mintală pentru a putea învăța principiile psihologiei performanței. Aceasta servește doar la înlăturarea obstacolelor pentru performanță și nu este implicată direct în îmbunătățirea dezvoltării sau executării cunoștințelor, deprinderilor și abilităților. În consecință, îmbunătățirea performanței presupune sprijinirea sportivului să își îmbunătățească capacitatea de a-și îndeplini potențialul, ajutându-i să dezvolte mentalitatea și abilitățile mentale/emoționale pentru a-și îmbunătăți cunoștințele, deprinderile și abilitățile sau pentru a-și executa mai bine cunoștințele, deprinderile și abilitățile. În schimb, restaurarea performanței presupune sprijinirea sportivului să elimine barierele pentru a reveni la performanțele nivelului deja stabilit. Psihologii care se angajează în restaurarea performanței nu ajută performerul să își îmbunătățească în mod direct cunoștințele, deprinderile și abilitățile. Pur și simplu îi ajută să revină la un nivel anterior de performanță.

Autorii citați nu susțin suprapunerea psihologiei aplicate cu psihologia performanței deoarece, afirmă ei, contextul sportiv este un context specific care necesită o pregătire specializată dincolo de principiile generale ale performanței (care implică raportarea la psihofiziologie, învățare motorie și control motric).

Capitolul 2

PSIHOLOGIA SPORTULUI CA PROFESIE

2.1. Provocările psihologiei sportului ca profesie

Spre deosebire de o disciplină academică, definită ca „un corp de cunoștințe predate/cercetate ca parte a educației de nivel superior" (Merriam-Webster, f.d., apud Watson și Portenga, 2014), profesia implică „o vocație bazată pe formare educațională specializată, al cărei scop este de a oferi altora sfaturi și servicii obiective" (Merriam-Webster, f.d, apud Watson și Portenga, 2014).

Profesia implică prestarea de servicii în afara învățământului superior dar pe baza cunoștințelor create/oferite de acesta ceea ce face ca forța ei să rezide în calitatea serviciilor furnizate de practicienii săi, calitate care însă este influențată semnificativ de calitatea predării și cercetării efectuate în domeniul academic (Watson și Portenga, 2014).

Profesia de psiholog sportiv are aceeași dinamică, serviciile oferite de practicienii din acest domeniu fiind cea mai importantă dimensiune a profesiei în ansamblul său.

Practica profesională în psihologia sportului este inclusă mai specific în constructul de psihologie aplicată în sport (*applied sport psychology*), diferită de disciplina psihologia sportului dar influențată de ea prin ritmul în care disciplinele academice se dezvoltă în aplicații de tip profesional (unele discipline academice au nevoie de zeci de ani pentru a se dezvolta într-o profesie, notează Portenga, Aoyagi și Cohen, 2017).

Psihologia sportului a parcurs un drum destul de lung până să se stabilească ca o profesie la fel de importantă ca alte profesii precum cele practicate de antrenorii sportivi (*athletic trainers*), preparatorii fizici (*physical trainers*), antrenorii de rezistență și condiționare (*strength and conditioning coaches*), kinetoterapeuții (*physical therapists*), dieteticienii (*dieticians*) și chiropracticienii (chiropractors) (Watson și Portenga, 2014).

Specialiștii (Portenga, Aoyagi și Cohen, 2017; Watson și Portenga, 2014) compară traseul dezvoltării profesiei de psiholog sportiv cu stabilirea de către Colegiul American de Medicină Sportivă/ACSM (*American College of Sports Medicine/ACSM*) a trei noi profesii:

- specialist în sănătate și fitness (*health and fitness specialist*),
- specialist clinician în exerciții fizice (*clinical exercise specialist*) și
- fiziolog de exerciții clinice (*clinical exercise physiologist*).

Se consideră că aceste profesii au început mai modest decât psihologia sportului dar stabilirea lor a fost facilitată și accelerată de faptul că și-au stabilit mai rapid:

(a) un sistem standardizat pentru instruirea/predarea cunoștințelor și abilităților specifice (standarde academice);
(b) un examen care poate fi luat doar de absolvenții școlilor acreditate (un sistem standardizat pentru validarea cunoștințelor și abilităților);
(c) o comunitate de practică pentru a susține profesia;
(d) un corp unic de cunoștințe (Cotton, 2010 și Keteyian, 2004, apud Portenga, Aoyagi și Cohen, 2017).

Portenga, Aoyagi și Cohen (2017) apreciază că dezvoltarea unui sistem standardizat pentru predarea cunoștințelor și abilităților necesare profesiei impune cu stringență efectuarea unei analize a sarcinilor de muncă (*job task analysis*). Analiza sarcinilor de muncă, în explicațiile autorilor, înseamnă realizarea unui studiu formal pentru descrierea unui anumit job concret, descriere care să servească dezvoltării de programe de formare și de sisteme de certificare.

Efectuarea analizei sarcinilor de muncă începe cu o definiție formală a postului sau a rolului de analizat și ajută la stabilirea standardelor de competență profesională și a bunelor practici actuale din profesie, dincolo de cunoștințele academice.

Analiza sarcinilor de muncă (conform majorității autorilor) este un proces complex derulat în mai multe etape:

a) începe prin definirea clară a postului de analizat și trebuie să conducă la identificarea abilităților necesare pentru a îndeplini activitățile cerute de job și apoi la elaborarea examenelor de evaluare a măsurii în care persoanele care doresc să obțină certificarea dețin respectivele abilități (cunoștințe, deprinderi și abilități);
b) selecția grupurilor și a membrilor care participă la analiza sarcinilor de muncă (experți în materie) și
c) validarea analizei sarcinilor de muncă.

Natura jobului analizat stabilește constrângerile pentru intervalele de cunoștințe, deprinderi și abilități evaluate pentru certificare. În acest

domeniu au existat divergențe cu privire la includerea doar a jocurilor specifice sportului de performanță sau și a joburilor specifice psihologiei exercițiilor fizice/sănătății.

În ceea ce privește selecția grupurilor și a membrilor care participă la analiza sarcinilor de muncă (experți în materie – în număr de 8-12) s-a pus problema identificării domeniilor din care trebuie selectați experții în materie (*Subject Matter Experts*/SMEs): exerciții fizice, armată, afaceri și/sau sportivi de performanță. Atunci când sunt selectați experții în materie pentru o analiză a sarcinilor de muncă, este important să existe garanția că ei reprezintă sfera practicienilor care îndeplinesc jobul definit. Dincolo de statutul lor de practicanți, alte criterii ar trebui să se refere la efectul asupra modului în care o persoană îndeplinește atribuțiile postului definit.

Analiza sarcinilor de muncă trebuie să implice și un psihometrician responsabil de validarea acesteia și de dezvoltarea probelor de examinare proiectate.

O altă componentă crucială în dezvoltarea unei profesii este sistemul standardizat pentru validarea deținerii de către specialiști a complexului de cunoștințe, abilități și aptitudini necesare în profesie, sistem standardizat realizat cel mai adesea prin certificare profesională și/sau licențiere.

Psihologia sportului ca profesie, s-a confruntat și se confruntă încă, așa cum afirmă specialiștii (Fletcher și Maher, 2013; Portenga, Aoyagi și Cohen, 2017; Watson și Portenga, 2014) cu o serie de provocări, dintre care, una dintre cele mai importante (alături de delimitarea identității ei de identitatea altor profesii similare) este aceea de a răspunde fără echivoc la întrebări de genul: „Ce presupune practica profesională în psihologia sportului?”; „Ce fac, în concret, psihologii sportivi?”.

Clarificarea problematicii practicării psihologiei sportului este asociată cu (și conduce la) clarificarea procedurii de formare a competențelor unui practician în domeniu (Portenga, Aoyagi și Cohen, 2017), ceea ce presupune identificarea competențelor necesare pentru practică și ușurarea modalităților de formare și dezvoltare a acestor competențe (Fletcher și Maher, 2013).

Fletcher și Maher (2013) consideră că definițiile existente ale psihologiei sportului, psihologiei aplicate în sport și psihologia exercițiului fizic (referitoare la extinderea teoriei și a cercetării în domeniu pentru a educa antrenorii, sportivii, părinții, profesioniștii în fitness cu privire la aspectele psihologice ale sportului sau activității lor) este eficientă în descrierea în mare a profesiei. Dar, prin abordarea fără stabilirea diferențelor dintre psihologia sportului și psihologia exercițiului, prin includerea lor în

aceeași profesie, se pierde din precizie și din claritate mai ales prin aceea că nu se permite determinarea competențelor necesare practicării fiecăreia dintre ele.

2.2. Specializarea în domeniul psihologiei sportului

Psihologii care activează în domeniul sportului (*sport and exercise psychologists*) reprezintă un grup profesional cu identitate din ce în ce mai bine conturată, identitate definită de roluri, responsabilități și obiective specifice (Andersen și colab., 2001, apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams 2012).

Stambulova, Lydell, Martin, Luthra și Håman (2016) notează că psihologii sportivi (*sport psychologists*) ca grup profesional sunt experți cu istoric al formării și pregătirii profesionale diferite și cu diferite orientări (clinică, educațională, cercetare, îmbunătățirea performanței, psihologie socială sau a personalității, dezvoltarea punctelor forte personale etc.) dar că, indiferent de orientare, dacă practică în domeniul sportului, trebuie să fie pregătiți nu numai în psihologie, ci și în științele sportului și mișcării.

FEPSAC (*https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/02/sport-psychology.pdf*) operează cu termenul de „psiholog sportiv" (*sport psychologist*) pentru specialiștii din domeniul sportului, independent de educația lor academică care:

„trebuie să includă formarea în:

- cercetare: pentru înțelegerea legităților psihologice implicate în activitățile din domeniul sportului (...),
- educație: pe care o implementează la nivelul a cel puțin trei grupuri diferite de persoane:
  a) *studenții* care studiază domeniul psihologiei, științele sportive și educația fizică;
  b) *profesioniști ca psihologii* care abordează domeniul sportului, antrenorii, formatorii, oficiali și administratori din cadrul cluburilor sportive;
  c) *persoanele implicate în activitatea sportivă* (sportivii de nivel de top, persoanele responsabile de programele privind promovarea sănătății, participanții la sporturi extreme, sau pacienții aflați în programe de reabilitare/ convalescență,
- aplicarea cunoștințelor și competențelor pentru:
  1) diagnosticare și evaluare (de exemplu, detectarea talentelor, testarea cognitivă sau a abilităților

senzorio-motorii, sau evaluarea nevoilor participanților) și

2) *intervenție* (asistență, consiliere sau consultanță în probleme situaționale speciale)" (https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/02/sport-psychology.pdf, para. 10).

Divizia 47 a APA consideră „psihologul sportiv" o specializare interdisciplinară, acesta având nevoie de pregătire în domeniul psihologiei, științelor sportului și medicinii (https://www.apa.org/about/division/div47) dar nu are precizări exprese pentru specializarea în psihologia sportului. Se recomandă raportarea la „Principiile etice ale psihologilor" (APA) mai precis Standardul 2.01 („Limitele competenței") care prevede că psihologii oferă servicii, predau și conduc cercetări numai în limitele competenței lor, pe baza educației, pregătirii, experienței din supervizare. În cazul în care apare necesitatea unei pregătiri suplimentare pentru înțelegerea factorilor asociați cu vârsta, sexul, identitatea de gen, rasa, etnia, cultura, originea națională, religia, orientarea sexuală, dizabilitatea, limba sau statutul socioeconomic psihologii trebuie să obțină pregătirea suplimentară.

Conform FEPSAC, specializarea în psihologia sportului presupune achiziția unor cunoștințe științifice specifice psihologiei sportului. Calificarea inițială trebuie completată cu alte cunoștințe prin studii suplimentare, postuniversitare și/sau dezvoltare profesională continuă (CPD). Specialiștii cu studii superioare în științele sportului trebuie să își completeze studiile cu cursuri în domeniul psihologiei iar cei cu studii superioare în psihologie cu cursuri din domeniul științelor sportului. Pentru o specializare completă sunt necesare 750 de ore sau 30 ECTS în următoarele activități: a) cursuri sau ateliere postuniversitare acreditate sau programe stabilite legal, sau ateliere conduse de SASP (min. 450 ore); b) participarea sau prezentarea la o conferință profesională sau științifică (150 ore); c) autorizarea publicațiilor sau lucrărilor editoriale (fiecare în valoare de 75 de ore, două publicații = 150 de ore) (https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/12/ FEPSAC_SASP Certification_final.pdf).

De asemenea, FEPSAC prezintă comparativ „conținuturile pregătirii în științele sportului, psihologia sportului și psihologie" așa cum se vede în tabelul de mai jos (https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/12/ FEPSAC_SASP-Certification_final.pdf).

Tabelul 2. *Conținuturile pregătirii în științele sportului, psihologia sportului și psihologie*

Aria științelor sportului	Aria psihologiei sportului	Aria psihologiei
Introducere în științele sportului	Introducere în psihologia sportului	Introducere în psihologie
Învățare motorie și control motric	Formarea abilităților. Antrenarea abilităților	Psihologie cognitivă
Fiziologie	Atenția	Psihologie socială
Metodologia formării și periodizare	Motivația	Psihologie clinică
Biomecanică	Dinamica echipei și leadership	Evaluare – diagnostic
Nutriție	Stres, anxietate și coping	Consiliere și intervenție
Medicina sportivă	Evaluare–diagnoză	Neuroștiințe
Practica predării și instruirii	Consiliere și intervenție	Psihopatologie
Sociologia sportului	Psihologie clinică	Psihologie educațională
Organizare sportivă/ Management	Etică	Psihologie organizațională
Rezistență și condiționare	Dezvoltarea carierei	Psihologia dezvoltării

Rolurile acestei categorii de psihologi includ:

- dezvoltarea abilităților psihice ale sportivilor pentru îmbunătățirea performanței sportive;
- furnizarea de suport psihologic pentru dezvoltarea
  - ✓ abilităților de viață,
  - ✓ resurselor de rezolvare a problemelor specifice domeniului sportului;
- optimizarea comunicării interpersonale și intragrupale, pentru a crea un climat de echipă optim și un management eficient;
- cercetarea în psihologia sportului.

Federația Europeană de Psihologie a Sportului (1996) a recunoscut trei sarcini interrelaționate pentru psihologii sportivi:

- cercetare - investigarea tuturor aspectelor psihologiei sportului, atât teoretice cât și aplicate,
- educație - predarea studenților și foștilor sportivi despre psihologia sportului,
- consiliere și consultanță - evaluare și intervenție în problemele psihologice legate de sport (Jarvis, 2006).

Hutter, van der Zande, Rosier, & Wylleman (2018) au constatat că practicienii includ printre calitățile bunului practician:

- „adaptarea la orice solicitare" (orice situație, modalitate sportivă, sportiv sau mediu) și

- „a avea o experiență (background) educațională specifică în psihologia sportului" adică a avea cunoștințele necesare și utile.

Printre caracteristicile individuale ale unui psiholog sportiv sunt incluse (https://condorperformance.com/author/jamesskneller/, James Kneller, 2019):

a) cunoașterea de sine. Nivelul ridicat de cunoaștere de sine (motivația pentru profesie, mai ales), înțelegerea propriilor preferințe de lucru permite evitarea problemelor specifice organizațiilor sportive;
b) abilitatea și disponibilitatea de a munci din greu și de a persista sau de a demonstra rezistență;
c) recunoașterea propriilor limite și curajul de asumare a riscurilor în luarea deciziilor și asumarea oportunităților;
d) deținerea unei vaste game de tehnici și metode de intervenție;
e) definirea clară a rolurilor și responsabilităților. Înțelegerea rolului psihologului sportiv cu așteptări realiste și oneste;
f) înțelegerea politicii și culturii din cadrul organizațiilor și echipelor sportive;
g) înțelegerea cerințelor legale și etice din cadrul organizațiilor și echipelor sportive;
h) știința de a crea o atitudine pozitivă a clienților față de activitatea desfășurată.

Asociația pentru psihologie aplicată în sport (*Association for Applied Sport Psychology*) (https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology) descrie ca roluri profesionale specifice domeniului psihologiei aplicate în sport:

- preparatori fizici (*Athletic Trainer*) care lucrează pentru a preveni, evalua și trata rănile la sportivi și practicanți de exerciții fizice. Aceștia oferă asistență de urgență și de lungă durată persoanelor rănite fizic, proiectează și monitorizează programele de reabilitare;
- terapeut fizic (*Physical Therapist*) care lucrează de obicei în medicina sportivă sau într-o clinică pentru a oferi îngrijiri de urgență și de lungă durată pentru o varietate de sportivi și vătămări legate de activitatea sportivă, proiectează și monitorizează programe de reabilitare;
- coach care este liderul organizațional al unei echipe sportive specifice. Acesta gestionează problemele echipei (călătorii, recrutare, programare) pe lângă faptul că are un rol principal ca profesor de abilități și strategii specifice sportului;

- psiholog care oferă terapie individuală sau de grup în raport cu o gamă largă de probleme comportamentale și emoționale. De obicei funcționează într-o clinică publică sau o practică privată;
- consultant pentru îmbunătățirea performanței (*Performance Enhancement Consultant*) este un profesionist instruit în sport și exerciții fizice, dar nu psiholog sau consilier autorizat. Acest specialist mai este cunoscut și sub denumirea de consultant pentru sport și exerciții fizice sau antrenor mental (*mental coach*) și oferă consultări individuale sau de grup orientate către probleme legate de performanță.

Principiile care guvernează activitatea psihologilor sportivi includ:

- orientarea către acțiune și creștere;
- accent pe dezvoltarea punctelor forte individuale, mai degrabă decât pe repararea deficiențelor;
- abilitarea sportivilor, antrenorilor și echipelor, mai degrabă decât dezvoltarea dependenței excesive de experți externi;
- parteneriat și cooperare între psihologii sportivi, sportivi și antrenori (Gould, 1989; Henschen, 1991; Morris, Alfermann, Lintunen, & Hall, 2003; Neff, 1990; Tenenbaum, Lidor, Papaioannou și Samulski, 2003).

2.3. Psihologul în domeniul sportului

2.3.1. Formarea psihologilor sportivi

Literatura de specialitate precizează faptul că educația în domeniul psihologiei sportului este o activitate relativ tânără și că, încă, mai sunt multe de învățat în ceea ce privește pregătirea profesională a acestei categorii profesionale (Hutter, van der Zande, Rosier și Wylleman,2018; Watson și Portenga, 2014).

Hutter, van der Zande, Rosier și Wylleman (2018) notează că educația în psihologia sportului se referă la programe și cursuri care oferă studenților și profesioniștilor cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru practica profesională. În special în psihologia aplicată în sport ea formează baza calității furnizării serviciilor specifice.

În ceea ce privește educația/formarea psihologilor sportivi, literatura de specialitate arată o preocupare constantă pentru inventarierea și analiza programelor de educație și formare destinate pregătirii profesionale a acestei categorii profesionale.

Astfel, Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) îi citează pe Sachs și colaboratorii care, în 2001, au raportat peste o sută de programe de formare în nu mai puțin de 44 de țări precum Statele Unite, Australia, Marea Britanie, Canada și Africa de Sud. Marea majoritate a acestor programe sunt oferite de departamentele de știință a exercițiului, mai degrabă decât în departamentele de psihologie - fapt care sugerează că sportul aplicat și psihologia exercițiului fizic nu au fost încă complet integrate în psihologia generală (Moran, 2013).

Conform AASP (apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012), pregătirea psihologilor sportivi trebuie să asigure:

1. cunoașterea eticii și standardelor profesionale,
2. cunoașterea subdisciplinelor psihologiei sportului,
3. cunoașterea bazelor biomecanice și/sau fiziologice ale sportului (kinesiologie, biomecanică, fiziologia exercițiului),
4. cunoașterea bazelor dezvoltării comportamentului (învățare/control motor, dezvoltarea motorie, sociologia și filozofia sportului/educației fizice),
5. cunoașterea psihopatologiei și evaluarea acesteia (psihologie anormală, psihopatologie),
6. instruire concepută pentru a favoriza abilitățile fundamentale în consiliere (tehnici de intervenție de bază în consiliere, practică supervizată în consiliere, psihologie clinică sau industrială/organizațională,
7. cunoștințe cu privire la abilitățile și tehnicile sportive (experiențe de coaching formal sau participarea organizată la sport sau exercițiu),
8. cunoștințe și abilități în proiectarea cercetării, statistici și evaluare psihologică,
9. cunoașterea bazelor biologice ale comportamentului (biomecanică/kinesiologie, psihologie comparativă, fiziologie a exercițiilor, neuropsihologie, psihologie fiziologică, psihofarmacologie),
10. cunoașterea bazelor cognitiv-afective ale comportamentului (cogniție, emoție, învățare, memorie, motivație, dezvoltare motorie, învățare/control motor, percepție, gândire),
11. cunoașterea bazelor sociale ale comportamentului (procesele culturale/etnice și de grup, rolurile de gen în sport, teoria organizării și sistemelor, psihologia socială, sociologia sportului),

12. unoaşterea comportamentului individual (psihologia dezvoltării, comportamentul la exerciţii, psihologia sănătăţii, diferenţele individuale, teoria personalităţii).

Hutter, van der Zande, Rosier şi Wylleman (2018) au realizat un studiu cu privire la educaţia şi formarea în psihologia aplicată în sport în Europa. Studiul a implicat evaluarea a 35 de programe de educaţie în psihologia aplicată în sport din 30 de ţări din Europa, programe care oferă cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile necesare pentru practicarea psihologiei aplicate în sport. Datele au fost colectate printr-o anchetă de mare anvergură care a implicat o serie de instituţii, asociaţii profesionale şi persoane fizice după cum urmează:

- membrii Federaţiei Europene de Psihologie a Sportului (*European Federation of Sport Psychology*/ FEPSAC; n = 22),
- studenţi ai EMSEP (n = 16),
- Comitetul Olimpic National (*National Olympic Committees*) (n = 47),
- asociaţii naţionale de psihologie (n = 35),
- asociaţii naţionale ale studenţilor la psihologie (n = 32),
- contacte extrase din World Sport Psychology Sourcebook 3rd edition (Lidor, Morris, Bardaxoglu, & Becker, 2001; n = 42),
- contacte personale ale autorilor studiului (n = 48).
- surse identificate prin anunţuri pe site-ul FEPSAC şi pe pagina de Facebook page European Network of Young Specialists in Sport Psychology.

Datele pe care participanţii au fost solicitaţi să le furnizeze s-au referit la:

1) admiterea studenţilor străini,
2) limba de predare,
3) modul de studiu,
4) durata,
5) nivel de realizare,
6) confirmare după absolvire,
7) taxe de şcolarizare,
8) raportul teorie/practică,
9) asigurarea calităţii,
10) cerinţe pentru admitere
11) numărul maxim de studenţi,
12) stagii de practică,

13) sarcina de studiu/încărcarea programelor,
14) supervizare,
15) puncte forte ale programului,
16) puncte care trebuie îmbunătățite,
17) accentul pe subiecte specifice,
18) sugestii sau observații diverse (https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1612197X.2016.1162189).

Rezultatele studiului conturează o perspectivă generală asupra educației în ASP în Europa, de la admiterea la finalizarea studiilor, incluzând date despre structura programelor de formare în psihologia aplicată în sport dar și despre calitatea percepută a acestor programe.

Rezultatele ilustrează faptul că educația în ASP este disponibilă în majoritatea țărilor europene, dar programele și cursurile variază foarte mult în ceea ce privește nivelul, dimensiunea și focalizarea pe componenta aplicativă a formării.

Autorii notează că, dacă pentru țările anglo-saxone, există un director al programelor de absolvire în ASP, compilat în mod regulat de Asociația pentru Psihologia Aplicată în Sport (*Association for Applied Sport Psychology*, conform Sachs, Burke și Schweighardt, 2011), dar pentru majoritatea celorlalte țări din Europa nu este disponibilă o imagine de ansamblu asupra formării și educației în acest domeniu.

În ceea ce privește admiterea în programele de formare pentru psihologia sportului, autorii au constatat că în unele țări europene, nu este disponibilă educația în psihologia aplicată în sport - studenții care doresc să obțină educația în psihologia aplicată în sport fiind nevoiți să studieze în străinătate unde se confruntă cu dificultatea ridicată de faptul că majoritatea acestor programe (n = 22), sunt furnizate în limba locală nu în limba engleză. Majoritatea (n = 32; 91%) acestor programe acceptă între 15–25 studenți ceea ce este bine din punct de vedere educațional, dar mai puțin tentant din punct de vedere economic. Unele programe nu percep taxe de școlarizare, iar la cele care percep, aceasta variază de la mai puțin de 1000 €, la mai mult de 15.000 €.

Majoritatea programelor (n = 21; 60%) se finalizează cu titlul de licențiat: 12 cu titlul de licențiat fie în știința sportului, fie în psihologie, patru în știința sportului, patru în psihologie. Șase (17%) programe se finalizează cu o diplomă de master: trei în psihologie și trei în știința sportului.

În ceea ce privește structura programelor de formare, încărcarea lor și modul de studiu (part-time sau full-time), rezultatele studiului realizat de Hutter, van der Zande, Rosier și Wylleman (2018) arată o mare diversitate.

Unele programe par a consta dintr-un singur curs sau câteva cursuri (2–113 ECTS; n = 6; 17%). Majoritatea celorlalte (n = 25; 71%) sunt mai extinse, oferind 24–180 ECTS. Programele de dimensiuni medii (între 24 şi 90 ECTS; n = 13; 37%) sunt oferite în cea mai mare parte în modul part-time (n = 9). Programele mai mari de 120 sau 180 ECTS (n = 12; 34%) sunt de obicei oferite în modul full-time (n = 7).

În programele analizate de autorii citaţi, caracterul aplicativ al studiilor variază şi el foarte mult, de la 30% aplicativ/70% teoretic la 90% aplicativ/10% teoretic.

Autorii citaţi precizează că majoritatea programelor şi cursurilor sunt poziţionate în cadrul universităţilor. Unele însă sunt organizate şi de alte organizaţii - centre, companii sau federaţii. Autorii observă că programele din cadrul universităţilor pun accent pe teorie iar cele din cadrul organizaţiilor profesionale pun accentul pe practică.

Majoritatea (n = 23; 66%) programelor includ un stagiu practic. In 19 dintre aceste programe, studenţii primesc o supervizare formală în timpul stagiului; patru programe oferă un stagiu practic care nu este supervizat formal. Un program oferă supervizare formală, dar niciun stagiu practic. În total, 12 programe (34%) nu oferă un stagiu practic. Unele programe raportează un grad ridicat de predare aplicată, dar nu oferă un stagiu practic, în schimb ce alte programe se concentrează foarte mult pe predarea teoretică şi includ stagii de practică.

În ceea ce priveşte accesul în profesie, autorii notează din nou, o mare diversitate: cea mai frecventă în Europa fiind intrarea cu diplomă de licenţă şi absolvirea nivelului de master (n = 17; 49%). Pentru puţinele programe care necesită absolvirea unui master (n = 6; 17%), nivelul final de realizare este şi el divers: trei programe conduc la un nivel post-master, unul la un certificat, unul la o calificare la nivel de master şi unul la un post-nivel naţional specific. Dintre programele rămase (cu alte cerinţe decât licenţă sau masterat, n = 8), două programe presupun un doctorat.

Pe baza faptului că unii autori (sunt menţionaţi Zaichkowsky şi Perna, 1996) sunt favorabili diferenţelor dintre acreditare, înregistrare şi licenţiere (*accreditation, registration and licensing*) în practica psihologiei aplicate în sport, în timp ce alţii cum sunt Morris şi colaboratorii, 2003 (apud Hutter, van der Zande, Rosier şi Wylleman, 2018) au examinat şi măsura în care programele de educaţie analizate conduc la recunoaşterea absolvenţilor ca practicieni în psihologia sportului sau trebuie să fie completate cu solicitarea expresă a celor trei tipuri de recunoaştere (acreditare, înregistrare şi licenţiere).

Sunt menţionaţi Sanchez şi colaboratorii (2005) cu observaţia că în ASP există practicieni cu certificări (*credentials*) şi practicieni fără şi că

acordarea certificatului sau licențierea (*certification or licensure*) psihologilor sportivi este chiar rară.

Andersen (2005) se referă la un aspect important al pregătirii psihologilor sportivi, cel al formării lor cu privire la principii etice ale comportamentului profesional. Sunt menționate o serie de articole și capitole de carte despre etică în psihologia sportului și exercițiului fizic dar este subliniat și faptul că majoritatea sportivilor și antrenorilor care nu sunt psihologi nu au o abordare fermă a acestor principii fundamentale.

Autorul apreciază că problemele de etică acoperă o gamă largă de subiecte: suprasolicitare din partea antrenorului, implicarea excesivă a părinților, posibile abuzuri sexuale din partea antrenorului, tulburări de alimentație, abuzul de substanțe și în acest context devine foarte importantă problema „confidențialității".

2.3.2. Calificare, acreditare și certificare/licențiere în psihologia sportului

Încă de la începutul dezvoltării serviciilor profesionale oferite sportivilor și antrenorilor au fost numeroase dezbateri și controverse cu privire la problema calificării pentru a practica psihologia sportului (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Cockerill (2002) analizează mecanismele de acreditare a calificărilor (*accreditation of the qualifications*) și experienței psihologilor sportivi în cadrul Asociației Britanice a Sportului și Științelor Exercițiului (*British Association of Sport and Exercise Sciences*/BASES) și precizează că la nivelul acestor organizații, există trei mari categorii de specialiști care pot fi identificați ca psihologi sportivi (diferiți de psihologii de exercițiu, care nu sunt neapărat asociați cu sportul de performanță (*exercise psychologists, who are not necessarily associated with competitive sport*).

Prima categorie îi include pe cei cu interes sau implicare în sport și specializare inițială în psihologie care asigură baza de absolvire pentru înregistrare (*graduate basis for registration*/GBR) la BPS și sunt eligibili pentru statutul de avizat (*Chartered*).

A doua categorie îi include pe cei fără baza de absolvire pentru înregistrare (*graduate basis for registration*/GBR), dar care au finalizat sau sunt în curs de procedură de acreditare BASES *(accreditation procedure)* pentru psihologia sportului.

O a treia categorie, redusă ca număr este cea a practicienilor care sunt și psihologi avizați (*Chartered*) și au și acreditare BASES.

Autorul notează că atât BPS cât și BASES încearcă să clarifice atitudinea cu privire la cine este eligibil să fie numit psiholog sportiv. O poziție dominantă este aceea că doar cei cu GBR vor avea dreptul să

folosească termenul de psiholog, deși mulți continuă să spere că practicienii acreditați BASES vor putea continua să se descrie ca psihologii sportivi.

Watson și Portenga (2014) subliniază faptul că deși există conexiuni între constructele de certificare (*certification*) și acreditare (*accreditation*), acestea sunt diferite: preocupările legate de acreditare sunt exprimate atunci când se discută importanța certificării în psihologia sportului iar certificarea poate fi instituită și schimbată fără a influența dezbaterea asupra acreditării.

Autorii (Watson și Portenga, 2014) apreciază definiția dată de ICE (2005) acreditării (*accreditation*) ca „procesul voluntar prin care o agenție neguvernamentală acordă o recunoaștere, limitată în timp, unui institut, organizații, firme sau altor entități (*to an institute, organization, business, or other entity*) după ce se verifică măsura în care acestea îndeplinesc criteriile prestabilite și standardizate (ICE, 2005, p. 4)".

Conform autorilor mai sus citați, acreditarea presupune că o organizație sau o agenție elaborează standarde pentru programele educaționale care pregătesc specialiști pentru practica în psihologia sportului în baza competențelor de formare convenite.

Manley și Meijen (2009) definesc procesul de acreditare (*accreditation process*) ca modalitate de protecție față de posibilitatea de a practica psihologia sportului și exercițiului fizic de către persoane care nu au îndeplinit standardele acceptate de competență profesională.

Programele care doresc acreditarea, licențierea sau înregistrarea (*accreditation, licensing registration and in ASP practice*) trebuie să colaboreze cu organizațiile naționale în stabilirea unui statut recunoscut oficial pentru practicienii din ASP.

Certificarea profesională este considerat un element crucial pentru stabilirea, legitimarea și reputația unei profesii (Portenga, 2014, apud https://www.fepsac.com/certification), multe organizații și țări din lume luând măsuri pentru dezvoltarea certificărilor/licențierii (*certifications/ licensure*) în domeniul psihologiei sportului specific țării lor (Zaichkowsky și Perna, 1996).

Watson și Portenga (2014) precizează că certificarea este un proces supravegheat (*overseen*) de către o organizație cu intenția de a oferi recunoaștere specialiștilor cu privire la faptul că au îndeplinit criteriile minime necesare pentru a practica într-un domeniu specific, astfel cum a fost determinat de îndeplinirea cerințelor de eligibilitate și a trecut un examen. Așa cum subliniază autorii, certificarea este obținută prin cunoașterea practicilor din domeniu și nu trebuie acordată tuturor celor interesați. Dezvoltarea unui proces de evaluare care face distincția între cei

care dețin cunoștințele, abilitățile și cei care nu le dețin, pe termen lung, vor îmbunătăți profesia.

Certificarea în psihologia sportului presupune standarde comune de pregătire teoretică și practică pe baza cărora să se aprecieze dacă specialistul a atins competențele profesionale necesare (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) menționează printre primele încercări sistematice de reglementare a modalităților de creditare (*credentialing*) a psihologiei sportului, Ghidurile Comitetului Olimpic al Statelor Unite ale Americii (1983).

Fletcher și Maher (2013) menționează stabilirea de către *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*/AAASP, în 1989, a criteriilor de certificare menite să demonstreze că practicanții au dobândit un nivel minim de pregătire și experiență pentru a oferi servicii profesionale în psihologia aplicată în sport/SAP. De asemenea se referă la elaborarea de către Divizia 47 a APA, în anul 2005, a unei liste de verificare a autoevaluării cunoștințelor și abilităților de psihologia sportului în termeni de criterii de competență.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) precizează că licențierea/ certificarea de către AASP necesită apartenența la Asociație, participarea la cel puțin două conferințe AASP și 400 de ore de practică supravegheată cu o persoană calificată în timpul căreia individul primește instruire în utilizarea principiilor și tehnicilor psihologiei sportului.

După Watson și Portenga (2014), programele de certificare profesională (*professional certification programs*) au crescut în importanță, deoarece „la început fiecare profesie folosește acreditarea (*uses credentialing*) pentru a stabili criterii de echitate, calitate, competență și/sau siguranță pentru serviciile profesionale, oferite (ICE, 2005, p. 3)".

Autorii specifică faptul că, deși CC-AASP, realizată de Asociația pentru Psihologia aplicată în sport/SAP (*Association for Applied Sport Psychology's sport psychology certification*/CC-AASP), nu este singura certificare disponibilă în sport, performanță și psihologia exercițiului, ea este printre primele, cele mai mari și mai recunoscute programe de certificare (*certification programs*), tinzând la extindere la nivel internațional. În consecință, își propun să analizeze modul în care certificarea în psihologia sportului (CC-AASP) răspunde nevoilor și așteptărilor consumatorilor potențiali de servicii în psihologia sportului.

Astfel:

- satisfacerea nevoilor publice depinde de capacitatea CC-AASP de a transmite informații consumatorilor cu privire la practicienii care au demonstrat un nivel suficient de

competență pentru a practica în domeniu. Deoarece CC-AASP este în primul rând o certificare bazată pe curriculum, demonstrează doar faptul că persoana certificată a urmat cursuri și a avut anumite experiențe practice, nu se referă și la amploarea învățării sau la competența de a practica deci nu se adresează în totalitate nevoilor publicului de a găsi profesioniști care să îndeplinească așteptările pozitive ale consumatorilor pentru competența practică;

- satisfacerea nevoilor părților interesate (*Stakeholder Needs*) este afectată de faptul că certificarea se concentrează pe cunoașterea academică. Acest lucru este în contrast cu identificarea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților (*knowledge, skills, and abilities*) necesare pentru a finaliza eficient sarcinile necesare pentru a satisface nevoile părților interesate (și ale publicului). Concentrarea pe nevoile părților interesate ar presupune trecerea de la o certificare axată pe mediul academic și finalizarea cu succes a cursurilor către o concentrare pe identificarea nevoilor consumatorilor cu privire la cunoștințele, deprinderile și abilitățile profesioniștilor. Natura largă a cunoștințelor, deprinderilor și abilităților din certificarea actuală, exemplu: exercițiu vs. sport, psihologie vs. kinesiologie (*exercise vs. sport, psychology vs. Kinesiology*) nu face distincția între profesioniștii pe care părțile interesate ar dori să îi angajeze. AASP nu a fost încă în măsură să convingă consumatorii că certificarea (*certification*) este un indiciu puternic al competenței specialiștilor de a practica;
- nevoile publicului țintă (*Target Audience Needs*) nu sunt satisfăcute, ele ar fi satisfăcute atunci când certificarea CC-AASP va face distincție între profesioniști competenți și cei care nu au competențe, pe baza cunoștințelor, deprinderilor și abilităților relevante identificate prin intermediul analizei muncii. Deoarece certificarea actuală este bazată pe programe curriculare și nu pe examinare, nu poate face acest lucru în mod eficient. Cursurile acceptate de certificarea actuală sunt diverse și acoperă o gamă prea largă de subiecte/informații de la domeniul științei sportului/ exercițiului până la psihologie și consiliere. Fără o diferențiere adecvată între cei cu sau fără certificare, sistemul de certificare nu probează valoarea practicienilor. Profesia de psiholog sportiv ar putea beneficia foarte mult de o certificare

internațională pentru practicieni – ar garanta pentru aceştia standarde similare.

Autorii menționați mai sus atrag atenția asupra necesității de verificare a certificării (*Auditing the Certification*) deoarece un specialist nu poate fi certificat pe viață: competențele se schimbă pe baza dezvoltării de noi cunoștințe, deprinderi și abilități pe care trebuie să le dețină un profesionist. Verificarea certificării ar trebui să fie realizată periodic (de exemplu, la fiecare 5 ani). Acest proces de recertificare poate fi dezvoltat pentru a evalua sau pentru a spori competența continuă a certificaților (NCCA, 2007).

După Watson și Portenga (2014), pentru a promova profesia, este necesară dezvoltarea unui singur program de certificare globală/ internațională care ar trebui adoptat de asociațiile profesionale de psihologia sportului.

FEPSAC Managing Council (https://www.fepsac.com/certification) a dezvoltat linii directoare de certificare pentru specialiștii în psihologia aplicată în sport, stabilind un proces de certificare pentru a distinge această categorie de profesioniști de ceilalți (de exemplu, consultant pentru îmbunătățirea performanței, antrenor pentru abilități mentale, antrenor mental). Procesul de certificare se concentrează pe standardele pentru practicienii din domeniul psihologiei sportului care au o pregătire inițială în științele sportului, psihologie sau ambele.

Membrii certificați pot fi „*specialist în psihologia aplicată în sport*”, acronimul SASP-FEPSAC (*Specialists in Applied Sport*/EPSAC), care *nu desemnează individul ca „psiholog sportiv*”; *mai degrabă, individul fiind atestat ca specialist în domeniul psihologiei aplicată în sport*.

Sunt precizate ca și criterii de certificare:

1) calificarea (licență și master în știința sportului, psihologie sau psihologia sportului) - evidențierea creditelor de psihologia sportului din module. Specializarea în psihologia sportului include: masterat suplimentar în psihologia sportului sau cursuri sau ateliere postuniversitare acreditate sau programe stabilite legal, sau certificate de participare sau prezentare la o conferință profesională sau științifică sau prima pagină a publicațiilor științifice sau a lucrărilor editoriale certificate;
2) practică și supervizare/interviuri (dacă este posibil contracte semnate cu cluburi/angajatori și scrisori semnate de la supraveghetori cu o biografie scurtă și/sau CV, sau scrisori semnate de la colegii angajați în interviuri cu o biografie scurtă);

3) practică competentă din punct de vedere cultural (certificare de participare la evenimente de psihologia sportului europeană sau convenții din alte țări, diplomă/educație din alte țări, sau abilități lingvistice certificate, altele decât limba maternă);
4) etică (semnarea poziției FEPSAC cu privire la principiile etice ale Federației Europene de Psihologia Sportului);
5) cerințe financiare și de membru (dovada plății atât pentru abonament, cât și pentru taxă de solicitare) (https://www.fepsac.com/certification/submission-portfolio).

Sanchez, Godin și De Zanet (2005) arată că în cele 30 de țări europene evaluate activează în domeniul sportului atât psihologi acreditați cât și persoane fără acreditare. Deși unele țări stabilesc în prezent criterii standardizate de acreditare cum este Franța, prin Societatea franceză de Psihologie Sport (*French Society of Sport Psychology*/SFPS) majoritatea nu au sisteme de acreditare. Autorii afirmă că dacă ar fi aplicate standardele tradiționale ale AAASP din Statele Unite, sau ale Canadian Mental Training Registry (CMTR) din Canada, BASES din Anglia, sau cele ale Societății Australiene de Psihologie (*Australian Psychological Society*/APS) doar unul din trei specialiști ar avea dreptul să fie recunoscut oficial ca psiholog sportiv. Restul participanților pot fi considerați ca furnizori „ilegitimi" de servicii de psihologia sportului.

2.3.3. Competențele psihologilor care activează în domeniul sportului

Fletcher și Maher (2013) analizează noțiunea de competență în psihologia aplicată în sport raportând-o la accepțiunea ei în psihologia profesională și discută implicațiile modelelor de competență în psihologia aplicată în sport SAP afirmând că este nevoie de o schimbare de paradigmă de la certificarea bazată pe curriculum la certificarea bazată pe competențe.

Problema competenței nu este nouă pentru psihologii practicanți care se străduiesc să funcționeze în limitele lor profesionale, cu toate acestea, în domeniul psihologiei aplicate în sport, există destulă confuzie cu privire la acest construct.

Autorii consideră că în psihologia profesională, competența a fost recunoscută ca un principiu și valoare centrală care stă la baza prestării serviciilor și citează o serie de autori după care ea este „de o importanță vitală pentru toți psihologii". Psihologii au obligația de a practica exclusiv în limitele competenței lor (APA, 2002), iar organizațiile profesionale au

stabilit politici, orientări și standarde pentru a reglementa dezvoltarea, certificarea și menținerea competenței.

Fletcher și Maher (2013) susțin abordarea conceptului de competență în termeni de „grupuri complexe și dinamic interactive de cunoștințe, abilități și abilități integrate; comportamente și strategii; atitudini, credințe și valori; dispoziții și caracteristici personale; auto-percepții; și motivații (...) care permit unei persoane să execute o activitate profesională (...) identificabile, derivate de experți, măsurabile, achiziționabile, flexibile și transferabile", care pot fi evaluate conform standardelor, sunt necesare pentru o performanță eficientă susținută și ar fi indicat să fie revizuite continuu.

Autorii consideră că și pentru domeniul psihologiei sportului este necesară crearea și susținerea unei culturi a competenței pe parcursul formării și dezvoltării practicienilor săi. Sunt menționați Taylor (1994) care a susținut că „este necesară o delimitare mai riguroasă a competenței în domeniul psihologiei aplicate în sport" (p. 190), Tod, Marchant și Andersen (2007) care au observat că „în literatura de specialitate (...) competența nu este definită în mod explicit" (p. 318) și Wylleman, Harwood, Elbe și de Caluwé (2009) care au remarcat că „există o accentuată nevoie de abordare bazată pe competență în psihologia aplicată în sport SAP" (p. 444).

De asemenea, autorii se referă la Epstein și Hundert (2002) care abordează competența în serviciile aplicate în sport pe baza accepțiunii ei în medicină ca „utilizarea judicioasă a comunicării, cunoștințelor, abilităților tehnice, raționamentului clinic, emoțiilor, valorilor și reflecției în practica zilnică în beneficiul individului și al comunității deservite" (Epstein & Hundert, 2002, p. 227). Această definiție surprinde esența competenței și se referă la adecvarea generală a unui specialist pentru o profesie, reflectând cunoștințele, abilitățile atitudinile sale și integrarea acestora (Dragnea și colab., 2007; a se vedea, de asemenea, Wylleman și colab., 2009, apud Fletcher și Maher, 2013).

Autorii subliniază, citând autori ca Taylor (1994) și Tod (2007), tendința organizațiilor profesionale din psihologia sportului de a specifica niveluri minime de competență, mai degrabă decât de a indica domenii de instruire care necesită atenție specifică.

Fletcher și Maher (2013) au analizat schema conceptuală care include standarde bazate pe cunoștințe, standarde de practică și standarde de experiență supervizată (elaborată de *International Society of Sport Psychology*/ISSP), Consiliul de Management al Societății Internaționale de Psihologia sportului/ISSP (*Managing Council*), în anul 2003, și lista de verificare a autoevaluării (*self-assessment checklist*) în psihologia sportului, destinată să îi ajute pe practicieni să își evalueze cunoștințele și abilitățile în

termeni de criterii de competență elaborată de Divizua 47 a APA și au identificat cel puțin șase limitări generice ale acestor sisteme de competențe:

1. lipsa unor competențe pertinente. De exemplu, criteriile de competență AASP și cele ale Diviziei 47 a APA nu includ practicile reflexive și îngrijirea de sine (*self-care*), ambele fiind identificate drept competențe critice pentru psihologii din sport;
2. descrierea superficială a unor competențe importante. De exemplu, certificarea AASP și criteriile de competență ale Diviziei 47 a APA care includ valorile și etica profesională, dar nu le detaliază;
3. competențele nu sunt defalcate în subcompetențele lor. De exemplu, poziția Consiliului de administrație al ISSP (*ISSP Managing Council*) acoperă diverse aspecte ale cunoștințelor și metodelor științifice, dar nu descompune această competență în subcompetențe critice precum mentalitatea științifică, fundamentul științific al psihologiei sau fundamentul științific al practicii profesionale (*such as scientific mindedness, scientific foundation of psychology, or the scientific foundation of professional practice*) (sunt citați: Elman și colab., 2005; Fouad și colab., 2009);
4. nu există definiții ale competențelor specifice care să cuprindă: descrierea a ceea ce este, componentele esențiale (ce cuprinde o competență), ancorele comportamentale ale acesteia (modul în care se manifestă și este demonstrată o competență);
5. există o supraaccentuare asupra domeniilor tematice ale psihologiei aplicate în sport, mai degrabă decât asupra dezvoltării stadiale a competențelor și a ancorelor comportamentale asociate acestora. De exemplu, criteriile de competență ale Diviziei 47 a APA menționează formarea abilităților psihologice, formarea de echipe și dezvoltarea încrederii în sine, însă nu precizează cum se poate aștepta și observa dezvoltarea lor în diferite etape ale instruire (sunt citați: Elman și colaboratorii, 2005; Fouad și colaboratorii, 2009);
6. criteriile de competență din Diviziei 47 a APA include calificările cursanților într-un tabel de verificare și nu implică alte metode de evaluare a competenței profesionale, cum ar fi

evaluarea atitudinilor și valorilor, examene orale, evaluări bazate pe computer, evaluări de rezolvare a problemelor în mediu simulat standardizat sau evaluări de tip 360°, care adună feedback de la mai mulți evaluatori.

Aceste limitări generice, susțin autorii, reprezintă o barieră semnificativă în formarea și dezvoltarea competenței specialiștilor în domeniul psihologiei sportului.

Capitolul 3

DEPRINDERI, ABILITĂȚI ȘI COMPETENȚE ÎN ACTIVITATEA SPORTIVĂ

3.1. Deprinderi, abilități și competențe în activitatea sportivă – clarificări conceptuale

Deprinderile, abilitățile și competențele sunt esențiale pentru evoluția spre expertiză în toate domeniile inclusiv în activitatea sportivă iar cercetarea și înțelegerea lor reprezintă o sarcină importantă pentru psihologia sportului.

Înțelegerea și explicarea proceselor și condițiilor care stau la baza comportamentului motric (Moe, 2004) este de natură să conducă la înțelegerea diferenței dintre sportivii începători și sportivii consacrați și la proiectarea programelor de intervenție pentru dezvoltarea expertizei în sport.

3.1.1. Deprinderea motrică

Deprinderea (*skill*) este „capacitatea de a produce un rezultat final cu maximum de certitudine și minimum de timp și energie" (Guthrie, 1952, p. 136, apud Moe, 2004, p. 214).

Cornford (1996, apud Taie, 2014) identifică nouă atribute definitorii ale deprinderii: a. se învață; b. implică motivație, scop și obiective; c. utilizează scheme ca și condiții prealabile pentru performanță; d. necesită cunoștințe de conținut și context; e. sunt efectuate și transferate în prezența stimulilor specifici; f. implică rezolvarea problemelor relevante pentru context; g. implică judecăți relative cu diferențe individuale în performantă; h. se raportează la standarde de excelență; i. implică o replicare comparabilă; j. ajung la niveluri ridicate în perioade considerabile de timp.

Deprinderea motrică este definită ca „act motor voluntar care, prin exersarea în aceleași condiții, dobândește un randament superior (ușurință în execuție, precizie, rapiditate, coordonare a mișcărilor), cu un consum redus de energie" (Dragomir, 2007, p. 34).

Literatura de specialitate operează cu următoarele categorii de deprinderi:

- deprinderi motrice fine și brute, primele fiind rareori întâlnite în sport (scrierea, tastarea, cusutul). Deprinderile brute implică mai multe segmente ale corpului, adesea întregul corp, și tind să se realizeze în spații largi (McMorris, 2014);
- deprinderi discrete, seriale și continue. Deprinderile discrete au un început și un final definibile (o lovitură la baschet, o lovitură liberă în fotbal sau o aruncare în orice sport - de exemplu rugby), privesc performanța unei acțiuni izolate de alte acțiuni. Deprinderile seriale se obțin din unirea a două sau mai multor deprinderi discrete (tripla săritură) și, ca și cele discrete, au un început și un sfârșit definite, dar în cazul lor o componentă duce la alta (în triplu salt: hopul duce la pasul care duce la salt). Deprinderile continue nu au un început sau un sfârșit definibile (alergarea, mersul pe jos, înotul, alergarea și ciclismul) (McMorris, 2014). Așa cum se poate observa, distincția dintre deprinderile discrete, continue și seriale se bazează pe măsura în care există puncte clare de început și sfârșit către o mișcare (Jarvis, 2006);
- deprinderi simple versus deprinderi complexe. Deprinderile simple sunt cele care necesită mai puțină procesare de informație, spre deosebire ce cele complexe care implică o procesare a informațiilor complexă. De exemplu, deprinderile simple includ lovirea unei mingi de golf sau efectuarea unei rutine de gimnastică, unde luarea deciziilor este minimă iar accentul este pus pe tehnică. În deprinderile complexe (baschet), factorul principal nu este tehnica, ci decizia de unde și când să paseze mingea (McMorris, 2014);
- deprinderi deschise și deprinderi închise. Cele deschise se desfășoară în medii cu mare variabilitate. Schimbarea mediului înseamnă că de fiecare dată când deprinderea este efectuată, executantul trebuie să-și modifice tehnica pentru a atinge același obiectiv sau chiar să folosească o tehnică diferită pentru a atinge obiectivul. Deprinderile închise se desfășoară în aceleași contexte sau în contexte foarte similare, deci se folosește aceeași tehnică. Deprinderile deschise-închise se situează pe un continuum, cele mai multe deprinderi sportive fiind mai aproape de polul deschis al continuumului decât de cel închis (McMorris, 2014). Caracterul închis al unei deprinderi motrice se determină prin cât de predictibil este mediul în care este efectuată. Sporturile precum tirul, dansul și gimnastica implică medii extrem de previzibile. În schimb, sporturile cu mingea și de contact tind să fie mult mai puțin previzibile implicând abilități deschise. Instruirea pentru deprinderile deschise poate implica utilizarea de scenarii deschise și închise și sunt deosebit de utile atunci când trebuie învățate deprinderi motrice foarte complexe (Jarvis, 2006).

3.1.2. Abilitatea motrică

Termenul de abilitate (*Ability*) este utilizat, așa cum precizează McMorris (2014), în limbajul cotidian pentru a descrie cât de bine este îndeplinită o anumită sarcină sau activitate iar în psihologie pentru a descrie capacitatea înnăscută care stă la baza performanţei, capacitate care se confundă uşor cu deprinderile de bază (*basic skills*) ca mersul, alergatul, săriturile etc, deosebindu-se de acestea prin faptul că sunt înnăscute. Cantitatea şi tipurile de abilităţi sunt determinate genetic manifestându-se pe parcursul dezvoltării. Chiar şi perfecţionarea lor prin antrenament este limitată de factori genetici.

Se consideră că abilităţile înnăscute stau la baza capacității de a dobândi şi de a efectua activităţi sportive. Ideea că oamenii au abilități care îi predispun la dobândirea multor abilități în sport a dus la noțiunea de sportiv „născut".

Literatura diferenţiază abilităţile de capacități. Epuran (2011b) afirmă că „În vorbirea curentă prin abilitate înțelegem îndemânare, dibăcie, iscusință, pricepere, capacitatea de a face totul cu ușurință, cu măiestrie, adică însuşiri de ordin comportamental senzori-motric și intelectual (în care este inclusă și rezolvarea de probleme)" (p. 581).

Spre deosebire de abilitate, după autor, în acord cu abordarea propusă de Ioan Neacşu (1990, pp. 295-296), capacitatea este „acea abilitate demonstrată sau potenţială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți sau deveni (...) acoperind zone mari ale participării subiectului la realizarea unei situaţii sau sarcini în forme mai mult sau mai puțin observabile" (p. 581).

Între deprinderi și abilități există fine interacțiuni (McMorris, 2014), natura relaţiei dintre ele având o deosebită influență asupra performanței sportive. Pentru a înțelege interacțiunea deprindere-abilitate, trebuie luate în considerație cerinţele sarcinii care nu sunt în mod obligatoriu constante. La nivelul tenisului jucat de marii performeri serviciul trebuie să fie rapid și precis. La nivelul sportivilor începători, nu este necesară puterea. Pe măsură ce o persoană își ridică nivelurile de joc, sarcina se schimbă și abilitățile diferite devin mai importante.

Epuran (2011b, p. 562) subliniază faptul că în literatura de specialitate din România se folosesc, încă din 1948, uneori fără prea mare precizie, termenii de calități fizice, calități psihofizice, calități motrice dar că, în literatura psihologică se foloseşte termenul de aptitudine. Pentru a clarifica acest aspect, autorul realizează o listă a termenilor asociați cel mai frecvent, în limbajul sportiv, constructului de calitate (a se vedea tabelul 3).

Tabelul 3. *Termeni asociaţi constructului de calitate* (adaptare după Epuran, 2011b, pp. 562-565)

Termeni asociați constructului de calitate	**Definiții și semnificații**
Calităţi fizice	„înseamnă calitatea fizicului, a corpului (oase, muşchi, organe), ceea ce anatomia și fiziologia evidențiază, de exemplu, prin tipul de fibră musculară, tipul de metabolism, capacitatea cardio-respiratorie, biotipul etc." (p. 562)
Calităţi psihice	„sunt structuri ale personalității umane care se exprimă diferit în funcție de solicitările adaptative: atenție concentrată sau distributivă, memorie spațială, inteligență tactică, stăpânire de sine etc." (p. 562)
Calităţi psiho-fizice	sunt „însușiri cu dublă sorginte, psihică și corporală, ca sinteză comportamentală" (p. 562)
Calităţi motrice	„denotă un întreg complex de însușiri comportamentale determinate de funcțiile neuro-cerebrale și motorii" (p. 562)
Calităţi fizice combinate	devin „abilități complexe" (p. 562)
Aptitudini motrice	„vom avea în vedere, de câte ori vom vorbi despre aptitudini, complexitatea și varietatea componentelor lor de ordin somatic, fiziologic, psihologic, care conferă un nivel superior comportamentului sportivului" (p. 565)

Autorul precizează că „în plan biologic, aptitudinea motrică este conjugarea unor funcții fiziologice importante, în vederea realizării unui ansamblu foarte larg de sarcini, cum ar fi o durată prelungită a efortului, tensiuni musculare ridicate, stabilitatea fizică a corpului, echilibrul, viteza de execuție etc" (p. 583) și subliniază că „este foarte greu, dacă nu chiar imposibil de delimitat cu exactitate aptitudinile psihomotrice de aptitudinile fizice, numite de unii autori „aptitudini atletice" (p. 591). De asemenea, autorul afirmă că „Din punct de vedere psihologic (...) privim psihomotricitatea în mod deosebit ca o aptitudine, ca înzestrare motrică manifestată în acte, gesturi standardizate și nespecifice" (p. 591).

Abordate în accepțiunea propusă de Epuran (2011b, p. 566) aptitudinile sunt:

- aptitudini senzoriale (exemplu: rapiditatea, stabilitatea structurării percepției, plasticitatea perceptuală etc.);
- aptitudini psihomotorii (exemplu: coordonarea mișcărilor, dexteritatea degetelor, dexteritatea manuală, precizia mișcărilor etc.);
- aptitudini intelectuale. Acestea prezintă grade diferite de complexitate. Cea mai importantă este inteligența care repre-

zintă o sinteză a mai multor aptitudini intelectuale: flexibilitatea gândirii, raţionament inductiv, raţionament deductiv etc.);

- aptitudini simple şi aptitudini complexe.

Aptitudinile complexe, la rândul lor sunt: speciale şi generale.

Epuran (1968, apud Epuran, 2011b, p. 575) descrie, după modelul factorial al aptitudinilor umane, o aptitudine motrice generale „G–MOTRIC" în care intră:

„1. Capacitatea de învățare a actelor motrice (înțelegere, însușire rapidă a sarcinii, indice mare de progres),
2. Neinfluențare (rezistență) la factori perturbatori, în învățare și în concurs,
3. Capacitate de mobilizare a energiei fizice și psihice,
4. Capacitatea de refacere fizică și psihică după insucces, succes sau accident,
5. Capacitate de refacere fiziologică după efort".

Zlate (2009) inventariază, pe baza literaturii de specialitate, ca și cerințe pe care trebuie să le satisfacă o însușire psihică pentru a deveni aptitudine: „1) să fie individuală și să diferențieze randamentului activității; 2) să asigure efectiv finalitatea activității; 3) să contribuie la realizarea unui nivel calitativ superior al activității; 4) să dispună de un mare grad de operaționalitate și eficiență" (p. 279). Autorul conchide că deprinderile se încadrează în aptitudini, devenind elemente operaționale ale acestora pentru a le crește productivitatea dar, subliniază mai departe: „nu orice deprindere este favorabilă aptitudinilor, ci doar cea corect, adecvat formată. O deprindere insuficient consolidată sau greșit elaborată poate perturba sau inhiba aptitudinile" (Zlate, 2009, p. 282).

În literatura de specialitate (Mateescu, 2017) este foarte frecventă observația că „În timp, conceptul de calitate fizică s-a schimbat, fiind considerat restrictiv, deoarece se referea la determinări de ordin biologic, morfologic și funcțional și nicidecum la determinări privind parametrii actelor și acțiunilor motrice" (p. 3), alături de aceste concepte fiind impuse și altele precum aptitudinea motrică, aptitudinea psihomotrică sau calitățile biometrice care includ: „forța, rezistența, viteza, supleța și coordonarea" (p. 3). Autorul apreciază că noțiunile „de calitate motrică, calitate fizică, aptitudine motrică sau psihomotrică pot fi considerate sinonime dat fiind faptul că mișcarea este rezultanta acțiunii fizicului uman sub controlul psihicului".

Literatura de specialitate abordează frecvent și diferența dintre calitatea motrică și capacitate motrică, acestea fiind interrelaționate dar distincte.

Epuran (2011b, p. 592) propune două perspective asupra capacității motrice: psihologică și metodică și afirmă că: „Din punct de vedere psihologic, conținutul capacității este alcătuit din aptitudinile psihomotrice – măsurate prin teste specifice pentru viteză de reacție, precizie, coordonare – și se exprimă în randament/performanță. Perspectiva metodică asupra capacității se diferențiază și ea în perspectiva educației fizice și perspectiva educației psihomotrice dar reflectă faptul că această capacitate

> „este alcătuită din aptitudini motrice (viteză, forță, rezistență, îndemânare/coordonare), măsurate prin probe de teren ca alergări, sărituri, aruncări, tragere la țintă, tracțiuni, echilibru. Capacitatea motrică se exprimă diferit în funcție de contextul specific în care se manifestă, de la acte și acțiuni motrice globale, în care sunt angrenate majoritatea grupelor musculare într-un efort dinamic (mers, alergare, săritură), la acte și acțiuni motrice care presupun coordonare motrică fină (prindere, scriere)" (p. 592).

Mateescu (2017) subliniază o diferență între capacitatea motrică și capacitatea psihomotrică, prima fiind „totalitatea însușirilor de ordin motric, morfologic și funcțional înnăscute și dobândite, prin care individul poate efectua exerciții și eforturi variate ca structură și dozare" (Mateescu, 2017, p. 4), în timp ce capacitatea psihomotrică implică „participarea diferitelor procese si funcții psihice care asigură atât recepția informațiilor, cât și execuția actului de răspuns motric" (Mateescu, 2017, p. 4).

Autorul concluzionează cu privire la relația dintre calitățile motrice și capacitatea motrică în termenii „Calitatea motrică este considerată componentă a capacității motrice. Capacitatea unui individ de a efectua un exercițiu este cauza, iar mișcarea în sine este efectul" (p. 4).

3.1.3. Calități motrice

Mateescu (2017) semnalează și tendința unor autori printre care este menționat Tudor Bompa, 2001, care „folosesc conceptul de calități biometrice în care includ: forța, rezistenta, viteza, suplețea si coordonarea" (p. 5).

Dragnea (2006) preia definiția calităților motrice propuse de Șiclovan în 1972, după care, acestea sunt „însușiri ale organismului, concretizate în capacitatea de efectuare a acțiunilor de mișcare cu anumiți indici de forță, viteză, îndemânare, rezistență", și diferențiază

> „două categorii de calități motrice:
>
> - calități motrice de bază: viteză, rezistență, forță, capacitățile coordinative (îndemânarea), suplețea;

- calități motrice specifice anumitor ramuri sportive, reprezentate prin combinații ale calităților motrice de bază" (p. 131).

În analiza/prezentarea calităților motrice, literatura descrie pentru fiecare, alături de definițiile cele mai frecvente și: formele de manifestare, factorii de condiționare și procedeele metodice de dezvoltare-educare (a se vedea: Dragnea, 2006; Mateescu, 2017; Oprea și Șulea, f.d.).

Viteza

este definită ca fiind:

- „capacitatea organismului uman de a executa acte sau acțiuni motrice, cu întregul corp sau numai cu anumite segmente (părți) ale acestuia într-un timp cât mai scurt, cu rapiditate (repeziciune, iuțeală) maximă, în funcție de condițiile existente" (Oprea și Șulea, f.d., p. 8),
- „capacitatea de a exersa o mișcare sau o suită de mișcări într-un timp cât mai scurt" (Rață și Rață, 2006 apud Mateescu, 2017, p. 151).

Dragnea și colaboratorii (2006, apud Mateescu, 2017, p. 151) disting două perspective asupra noțiunii de viteză: „cea de calitate a actelor și acțiunilor motrice de a fi executate cu rapiditate și acea capacitate a organismului uman de a executa acte și acțiuni motrice, cu respectarea anumitor cerințe de rapiditate, impuse în anumite condiții".

Epuran (2011b, p. 569) se referă la medicul sportiv Bellin du Coteau după care

„Viteza poate fi discutată ca medie (viteza medie a unei locomotive) fie ca maximă, într-un interval de timp scurt; fie ca viteza membrelor superioare sau a trenului inferior; este puțin perfectibilă, este calitate cerebrală, este creatoare de forță, este calitate totală".

Rezistența

Epuran (2011b, p. 569) agreează definiția lui Bellin du Coteau după care „Rezistența este calitate fiziologică multiplă: biologică, cerebrală, cardiovasculară, pulmonară-respiratorie; este pasivă; este limitată de senzații; este eminamente intelectuală, psihică; se apreciază prin «baremuri»".

O altă definiție a rezistenței este de

„capacitatea organismului uman de a depune eforturi cu o durată relativ lungă și o intensitate relativ mare, menținând indici constanți de eficacitate optimă; deci este capacitatea umană de a

depune eforturi fără apariția stării de oboseală sau prin învingerea acestui fenomen" (Cârstea, 1993, p. 94).

Mateescu (2017, p. 32) prezintă ca definiții ale rezistenței pe cele oferite de: a) Hahn, în 1996, una din cele mai scurte şi pragmatice definiții respectiv: „prin rezistență înțelegem, în sport, capacitatea de a rezista oboselii provocate de efort"; b) Ardelean, în 1981, după care rezistența este „capacitatea omului de a face față oboselii fizice provocate de activitatea musculară desfășurată într-un efort de o intensitate precizată și un regim determinat, fără modificarea intensității prescrise"; c) Alexe, 1993, după care rezistența este „capacitatea organismului de a efectua un lucru mecanic de o anumită intensitate, un timp îndelungat, fără scăderea eficienței, în condițiile reprimării stării de oboseală".

Forța

Este definită drept „capacitatea organismului uman de a realiza eforturi de învingere, menținere sau cedare în raport cu o rezistență externă sau internă, prin contracția uneia sau mai multor grupe musculare". (Dragnea, 1993, apud Oprea și Șulea, f.d., p. 11) sau ca o „manifestare combinată a acțiunii forțelor interne corpului (voința, influxul nervos, contracția musculară) cu cele externe (gravitația, frecarea, rezistența adversarului, a apei și a aerului etc.)" (Mateescu, 2017, p. 6).

După Bellin du Coteau „Forța este calitate musculară; totalizează trei factori: cantitatea, durata (viteza și rezistența) și calitatea; se apreciază prin două probe complementare: tracțiuni (F.V.R.) și aruncări (F.A.)" (apud Epuran, 2011b, p. 569).

Capacitățile coordinative (*Îndemânarea*)

Sunt definite de Dragnea și Bota, drept „un complex de calități preponderent psiho-motric, care presupune capacitatea de a învăța rapid mișcări noi, adaptarea rapidă și eficientă la condiții variate, specifice diferitelor tipuri de activități, prin restructurarea fondului motric existent" (apud Oprea și Șulea, f.d., p. 9) și de Rață, în 2006, ca „abilitate, iscusință, precizie, acurațețe, finețe, grație, echilibru, stabilitate, măiestrie (...) aptitudinea unui individ de a învăța și a combina rapid mișcări noi, de a efectua mișcări armonioase și eficiente într-un timp dat cu un consum mic de energie" (apud Mateescu, 2017, p. 23).

Suplețea – flexibilitatea - mobilitatea

Este definită drept „Capacitatea unui sportiv de a executa mișcări cu mare amplitudine, în una sau mai multe articulații prin el însăși sau sub acțiunea unor forțe extreme" (J. Weineck,1992, apud Oprea și Șulea, f.d., p. 16).

G. Rață și B. C. Rață, în 2006, o definesc în termeni de suplețe „prin care se înțelege capacitatea de a executa acte și acțiuni motrice cu

mare amplitudine, cu ușurință și economicitate, ca rezultat al unei combinații optime între contracția musculară agonistă cu relaxarea celei antagoniste" (Mateescu, 2017, p. 28).

3.1.4. Competența în sport

Literatura de specialitate subliniază faptul că performanțele și rezultatele unui sportiv sunt multifactoriale, atât succesul, cât și eșecul fiind condiționate de combinația unor:

- capacități fizice condiționale (forță, viteză, rezistență etc.),
- tehnici (execuția forehandului în tenis, lovirea mingii în fotbal etc.),
- tactici (apărarea zonei în baschet, rămânerea în pluton la ciclism etc.) și
- aspecte psihologice (personalitate, abilitățile de coping etc.), sportivul este considerat o unitate funcțională (emoțională, cognitivă, socială, fiziologică și comportamentală) (García-Naveira, 2010).

În România, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării (Anexa 2 la Ordinul MECI nr. 5098 din 09.09.2009) descrie ca și competențe generale pe care trebuie să le dobândească (prin pregătire sportivă teoretică) elevii care se pregătesc pentru activitatea sportivă (Filiera vocațională, profil sportiv, toate specializările):

1. interpretarea problematicii activităților sportive de performanță,
2. utilizarea terminologiei specifice sportului de performanță,
3. operarea cu elemente teoretice și metodologice specifice antrenamentului sportiv,
4. corelarea achizițiilor dobândite în cadrul pregătirii sportive teoretice cu cele specifice disciplinei sportive practicate,
5. utilizarea adecvată de metode și tehnici specifice investigării, interpretării, și evaluării/autoevaluării nivelului de pregătire sportivă,
6. organizarea activităților de instruire și competiționale, în concordanță cu reglementările din domeniu și cu atribuțiile instructorului sportiv.

De asemenea, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării descrie două categorii de competențe pe care trebuie să le dobândească (prin pregătire sportivă practică) elevii care se pregătesc pentru activitatea sportivă (Filiera vocațională, profil sportiv) pe parcursul celor patru ani de studii (clasele a IX-a – a XII-a): a) generale (cu un nivel accentuat de complexitate) și

b) specifice (definite pentru trei grupe de nivel de instruire: începători, avansați și performanță). Ca și competențe generale sunt listate:

1. valorificarea la nivel maxim, în competiții, a potențialului fizic, tehnic, tactic, psihologic și teoretic, dobândit prin pregătirea sportivă practică,
2. optimizarea componentelor pregătirii sportive proprii, prin integrarea cunoștințelor și a metodologiei însușite în pregătirea sportivă practică,
3. manifestarea calităților de organizator, arbitru și conducător al activităților de instruire și de concurs a grupelor de inițiere în disciplina sportivă în care s-a specializat,
4. evaluarea obiectivă a randamentului sportiv propriu, al partenerilor și al adversarilor,
5. manifestarea constantă a unui comportament bazat pe respect față de reguli, adversari, organizatori, arbitri și spectatori.

Competența în sport este asociată cu: cunoștințele, deprinderile intelectuale (memoria, atenția selectivă, control motor, luarea deciziilor, anticiparea) și o serie de alte deprinderi, inclusiv cele psihice.

Cunoștințele din domeniul activităților motrice, sunt de natură teoretică, reprezentând un ansamblu de concepții, idei, legate de practicarea sub diferite forme a exercițiului fizic.

Cunoștințele sunt definite ca: „reflectarea în conștiința celor ce practică exerciții fizice – sub forma unor percepții, reprezentări, reguli, principii – a fenomenelor proprii activității de educație fizică și sport, precum și a interdependenței acestora" (Șiclovan, 1972, apud Oprea și Șulea, f.d., p. 6).

Oprea și Șulea (f.d., p. 6) se referă la o serie de autori (de exemplu: E. Firea, 1984; Gh. Cârstea, 1999; Gh. Mitra și A. Mogoș, 1980; M. Stănescu, 2002; S. Șerbănoiu, 2004) care descriu o serie de categorii de cunoștințe teoretice transmise în procesul practicării exercițiilor fizice, unele generale, altele specifice diferitelor discipline sportive.

După Cârstea (2000, p. 48) „Cunoștințele teoretice de specialitate au rol primordial în conștientizarea practicării exercițiilor fizice. Ele pot da și trebuie să dea - în ultimă instanță răspunsul corect la permanenta întrebare pusă de subiecți: „de ce?" („atâtea repetări", „aceste exerciții", „nu ne dați mingea", „nu ne lăsați să ne jucăm" etc.)".

Autorul enumeră ca și categorii de cunoștințe teoretice de specialitate necesare sportivilor, cunoștințe cu privire la:

„• pozițiile și direcțiile mișcărilor, realizate prin contracția mușchilor scheletici;

- principalele segmente ale corpului omenesc şi cele mai importante acte şi acţiuni motrice efectuate de aceste segmente;
- regulile de bază privind practicarea exerciţiilor fizice din punct de vedere igienic, fiziologic, metodic, psihopedagogic etc.;
- prevederile unor regulamente oficiale, care vizează practicarea unor ramuri sau probe sportive pe plan competiţional;
- conținutul și organizarea educației fizice și sportului în țara noastră, inclusiv rolul și locul instituțiilor de învățământ superior de profil în formarea specialiștilor din domeniu;
- recordurile sau performanțele maxime pe plan național la unele ramuri sau probe sportive;
- metodologia folosirii exerciţiilor fizice în scopuri preventive şi corective;
- mecanismul fundamental de execuție a unor acte și acțiuni motrice;
- rolul practicării exercițiilor, în mod sistematic, asupra organismului uman" (Cârstea, 2000, p. 49).

Jarvis (2006) precizează că sportivii de performanță au mai multe cunoștințe atât în domeniul procedural - adică au o mai bună cunoaștere a modului de a face lucrurile (cum să efectueze o lovitură) - cât și în domeniul declarativ - adică cunosc mai multe fapte despre sport, inclusiv reguli și strategii (cum își planifică acțiunile). Cantitatea de cunoștințe nu este singurul factor care distinge experții de începători. Primii par a fi mai pricepuți în utilizarea cunoștințelor pe care le au - prelucrează informațiile relevante pentru sportul lor mai profund decât începătorii. Cercetările au demonstrat, de asemenea, că experții asimilează informațiile relevante mai eficient decât începătorii.

În competența sportivă, abilitățile motorii sau corporale operează în interrelație cu abilitățile cognitive sau intelectuale (Moe, 2004).

Epuran (2011b, p. 610) se referă la deprinderile intelectuale ca fiind foarte importante „în rezolvarea problemelor, recunoașterea tipului de problemă, alegerea soluției, efectuarea operației concrete de rezolvare, verificarea corectitudinii operației ș.a. (...) rezolvările algoritmice".

Memoria asigură stocarea și regăsirea abilităților motorii. Atunci când se execută o acțiune se stochează patru tipuri de informații: 1) condițiile inițiale includ orice informații despre mediul în care s-a desfășurat acțiunea, poziția și starea corpului și circumstanțele în care a fost efectuată acțiunea respectivă; 2) stocarea unor aspecte ale mișcării precum

viteza, forța și direcția; 3) rezultatele acțiunii; 4) consecințele senzoriale ale acțiunii. Fiecare acțiune practicată va genera două scheme, o schemă de reactualizare, care conține informațiile necesare pentru a reproduce mișcarea și o schemă de recunoaștere, care compară mișcările generate cu cele așteptate din experiența trecută de executare a acțiunii. Prelucrarea semantică (în care materialul este analizat sub aspectul sensului) este cea mai profundă formă de procesare a informațiilor. Materialele care sunt prelucrate semantic sunt cel mai bine amintite. Procesarea structurală este cea mai slabă formă de procesare a informațiilor și are tendința de a duce la amintirea celor mai puțin materiale (Jarvis, 2006).

Atenția selectivă asigură comportamentul adecvat de la detectarea stimulului până la începutul producerii unui răspuns. Singurul mod prin care devenim capabili să facem mai multe lucruri la un moment dat este comutarea atenției între diferite informații și excluderea celor irelevante (McMorris, 2014).

Luarea deciziilor este un domeniu care necesită mai multe cercetări. La ora actuală, deși se acceptă faptul că este influențată de anumiți factori de bază, care nu au fost încă identificați, se conturează opinia că diferențele se datorează specificului sarcinilor mai degrabă decât abilităților de bază (Jarvis, 2006).

Anticiparea este o abilitate care ajută la stabilirea a ceea ce se va întâmpla înainte ca ceva să se întâmple efectiv. Ea explică și capacitatea de a întreprinde acțiuni de interceptare. Acțiunile interceptive sunt deprinderi precum prinderea, lovirea sau lovirea unui obiect în mișcare. Acest lucru poate necesita reacții rapide, cum ar fi primirea unui serviciu rapid în tenis. Acțiunile de interceptare stau la baza multor sporturi. Lovirea unei mingi de fotbal este un exemplu de interceptare a acțiunii care pot include, de asemenea, oprirea mișcării unui adversar ca în rugby sau fotbalul american. Lovirea sau evitarea loviriii din box este o acțiune interceptivă (Jarvis, 2006).

Epuran (2011b, p. 610) se referă la o categorie de deprinderi „caracteristice activităților de tip sportiv competițional" și anume la deprinderile tactice care „au în conținutul lor atât componente mentale cât și motorii, elementele ideatice și efectorii constituind o unitate specifică". Acestea participă, împreună „cu cunoștințele și priceperile respective în vederea rezolvării optime a situațiilor, caracteristicile de suplețe, flexibilitatea, rapiditatea, originalitatea, oportunitatea și altele ale intelectului productiv fiind activate maximal de factorii motivaționali și emoționali ce intră în acțiune în competiția sportivă" (p. 611).

În formularea autorului, „Tactica poate fi definită ca răspuns complet și eficient, individual sau colectiv, la o situație problematică. Situația

problematică poate fi anticipată, considerând că evoluează după anumite reguli, dar ea poate fi rezultatul intersectării unui mare număr de variabile aleatoare" (Epuran, 2011b, p. 610) iar „Rezolvarea problemelor tactice este un proces complex, care decurge stadial, prin verigi intermediare, justificate de caracterul operațional al demersului" (p. 611).

O altă categorie de deprinderi și abilități care conlucrează la constituirea competenței în sport sunt cele psihologice.

Autori de referință în domeniul psihologiei sportului (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012) precizează că dezvoltarea abilităților psihologice pentru îmbunătățirea performanței sportive are o lungă tradiție în practica psihologiei sportului. Autorii se raportează la Andersen, (2000) care a promovat ideea că psihologul sportiv este privit în primul rând ca un educator care îi învață pe sportivi și antrenori abilități psihologice

Epuran (2011b, p. 606) îi citează pe Orlick și Partington (1988) care „au furnizat dovezi empirice asupra importanței deprinderilor psihologice în sport. Ei au ajuns la concluzia că în termeni de pregătire fizică, tehnică și mentală, doar sportivii cu o pregătire mentală solidă pot aspira la rezultate foarte bune la competițiile majore". Autorul subliniază faptul că „Numeroasele studii care au încercat să identifice aptitudinile psihice de bază în determinarea talentului în sport, au concluzionat adesea ca este vorba de fapt de comportamente învățate, care fac diferența în situațiile limită din timpul competițiilor" și se referă din nou la autorii citați care „au identificat o serie de deprinderi mentale, numite elemente de succes, care au diferențiat sportivii de top". Asemenea elemente sunt „deprinderi zilnice de utilizare a imageriei, stabilirii scopurilor, antrenamentului mental (...) angajamentul și încrederea de sine".

Epuran, Holdevici, Tonița (2001), includ printre deprinderile psihice specifice activităților sportive, controlul senzorial și perceptiv extern, care constă în:

- conștientizarea corporală,
- controlul durerii și al senzației de oboseală,
- controlul atenției: concentrare, comutare internă/externă; largă/îngustă,
- stabilire de scopuri,
- controlul motivației,
- anticiparea/programarea mentală a acțiunilor,
- învățare motrică, perceptiv-motrică, inteligent-motrică, sociomotrică,
- tehnici imaginative,
- programarea execuțiilor tehnice, tehnico-tactice și a comportamentului

- operator,
- antrenament mental (exersarea mentală a acțiunilor),
- controlul emoțiilor,
- controlul anxietății,
- controlul energiei psihice,
- controlul gândirii negative,
- dezvoltarea gândirii pozitive,
- dezvoltarea încrederii în sine,
- dezvoltarea asertivității,
- dezvoltarea combativității,
- controlul agresivității,
- controlul stresului,
- dezvoltarea comunicării cu alții și cu sine (p. 328).

Holdevici și Crăciun (2015) notează, de asemenea, că deprinderile psihice ale sportivilor „contribuie la creșterea capacității psihice a sportivilor și la obținerea fiabilității sistemului personalității acestora".

Acestea sunt:

> „de tip cognitiv (atenționale, perceptive, control corporal, imaginative, de gândire pozitivă), afectiv (controlul/stăpânirea emoțiilor, a anxietății, a stresului, a durerii), conativ/volitiv/ acționale (stabilirea de scopuri, antrenament mental, motivație, relaxare, respirație, combativitate), precum și cele care, produc structurări ale unor trăsături ale personalității (încredere în sine, asertivitate, cooperare, comunicare)" (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 49).

Autoarele precizează ca secvențe în formarea și dezvoltarea deprinderilor psihice ale sportivilor:

- ✓ stabilirea solicitărilor psihice specifice tipului de sport,
- ✓ stabilirea caracteristicilor psihoindividuale ale sportivilor,
- ✓ stabilirea obiectivelor pregătirii psihice a sportivilor,
- ✓ alegerea metodelor adecvate,
- ✓ stabilirea strategiei de lucru,
- ✓ aplicarea și exersarea inițială a metodelor/tehnicilor,
- ✓ stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de însușire de către sportivi a tehnicilor autoreglării psihice care conduc la formarea DPS,
- ✓ dirijarea exersării/antrenării acestor tehnici,
- ✓ evaluarea (continuă; evaluarea criterială - de etapă și, eventual, finală) (Holdevici și Crăciun, 2015, para. 6).

Mînjină (2014) se referă la deprinderi mentale (*Mental skills*) în termeni de „capacități interne de autocontrol eficient și constant al factorilor

psihologici care susțin îmbunătățirea performanței individuale" și listează (după McDaniel și colab., 2009) „Patru deprinderi mentale de bază (...) recunoscute în general în psihologia sportului: imageria mentală (*mental imagery*), relaxarea (*relaxation*), discuția pozitivă în/cu sine (*positive self talk*), stabilirea obiectivelor (*goal setting*)".

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) prezintă două modele de antrenare a sportivilor sub aspectul abilităților psihologice: a) modelul lui Martens (1987) axat pe educarea sportivilor cu privire la conceptul de abilități psihologice și la modul în care acestea influențează performanța; b) modelul în trei etape propus de Vealey (1988), care s-a concentrat pe formarea și dezvoltarea abilităților psihologice necesare pentru gestionarea situațiilor în care abilitățile se dovedesc inadecvate sau își pierd eficacitatea.

Uneståhl (1982, apud Uneståhl, 2015) utilizează sintagma antrenament mental (*Mental Training*) pentru tehnicile psihologice care vizează controlul și schimbarea comportamentului și experienței fizice și mentale ale sportivului. Filosofia care a stat la baza sistemului de antrenare a abilităților mentale, comportamentului, atitudinilor și strategiilor este aceea că forța mentală (*mental strength*) poate fi dezvoltată la fel ca și forța fizică (*physical strength*) (https://www.mentaltraining.com/wp-content/uploads/sport-psychology-in-theory-and-practice.pdf).)

Antrenarea mentală (*Mental training*) poate fi generală sau specifică unei anumite zone (arii) iar antrenamentul general comportă trei pași:

A. Condiționarea mentală (*Mental Conditioning*) prin:
   1. Relaxare musculară și mentală și
   2. Inducerea somnului hipnotic;

B. Instruirea/formarea tehnicilor mentale (*Mental Technique Training*) prin:
   1. Sugestii directe, indirecte și post-hipnitice) și
   2. imagini pe termen lung sau scurt (*Short-and-long term images*);

C. Antrenarea forței mentale (*Mental Strength training*) prin:
   1. Achiziția, detectarea și dezvoltarea deprinderilor,
   2. Pregătirea motivațională și
   3. Antrenament atitudinal.

În cadrul dezvoltării deprinderilor psihice poate fi inclus și așa numitul antrenament ideo-motor (*Ideo-motor-training*) care reflectă conexiunea dintre „ideo" (gânduri și imagini) și expresiile motorii. Gândurile și imaginile influențează corpul, atât direct, cât și prin mediatori.

Prin practici structurate, sportivii află cum imaginile mișcărilor pot provoca reacții măsurabile și vizibile la mușchii activați în mișcările executate voluntar.

3.2. Formarea și perfecționarea deprinderilor și abilităților în sport

3.2.1. Perspective de abordare a formării deprinderilor și abilităților sportive

Achiziția deprinderilor și abilităților (*skills and abilities*) în sport continuă să fie o problemă de mare interes pentru psihologia sportului care, așa cum subliniază Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) cu toate progresele înregistrate, mai poate contribui substanțial în acest domeniu, mai ales sub forma îndrumărilor prescriptive utile practicienilor și antrenorilor cu privire la modul în care sportivii învață, își mențin și își perfecționează deprinderile și abilitățile necesare progresului lor profesional.

Autori ca Davids, Araújo, Vilar, Renshaw și Pinder (2013) subliniază faptul că înțelegerea relației dintre achiziția deprinderilor și abilităților și dezvoltarea talentului și excelenței în sport este o sarcină importantă în științele sportului și în analiza performanței, rezultatele conducând la dezvoltarea unor principii teoretice pentru orientarea proiectării programelor de achiziție a deprinderilor și abilităților și pentru organizarea testelor de evaluare pentru identificarea și dezvoltarea talentelor în sport.

Achiziția deprinderilor (*Skill Acquisition*) este definită ca știința care stă la baza învățării și executării mișcărilor și este denumită mai frecvent învățare motrică (Williams și Ford, 2009).

Literatura (Araújo și Davids, 2011; McMorris, 2014) subliniază faptul că achiziția deprinderilor și abilităților (*skills and abilities*) este descrisă în mod tradițional, cu referință la stabilirea și îmbogățirea reprezentărilor interne care provoacă modificări relativ permanente ale capacității sportivului și precizează (Farrow și Robertson, 2017) că se deosebește de pregătirea fizică.

Taie (2014) se referă la o teorie a achiziției abilităților în general care ar putea servi și înțelegerii achiziției deprinderilor și abilităților sportivilor. Teoria, conform autorului, își are rădăcinile științifice în diferite ramuri ale psihologiei (comportamentalism, cognitivism, conexionism etc.). Conform acestei teorii, achiziția este învățarea unui larg spectru de abilități, de la reprezentarea inițială a cunoștințelor până la schimbări comportamentale care se pot automatiza. Autorul listează ca și concepte importante ale acestei terorii, conceptele de 1) deprindere (*Skill*); 2. Inițializare (*Priming*) 3. Automatizare (*Automaticity*); 4. Exersare (*Practice*).

Inițializarea (*Priming*) se referă la fenomenul de repetiție cognitivă în care expunerea anterioară la forme sau sensuri specifice facilitează procesarea ulterioară.

Automatizarea (*Automaticity*) „se referă la întregul proces de schimbare a cunoştinţelor, de la prezentarea inițială a regulii în format declarativ, la etapa finală a realizării spontane, fără efort, rapid şi fără eroare (…) Într-un sens mai restrâns, se referă la procesul lent de reducere a ratei de eroare, a timpului de reacție și a interferenței cu/de la alte sarcini, desemnează o modificare doar cantitativă a subcomponentelor cunoștințelor procedurale, până la excluderea oricărei schimbări calitative sau restructurare" (DeKeyser, 2007, p. 4, apud Taie, 2014).

Exersarea (*Practice*), după Carlson (1997) este „performanța repetată a aceloraşi rutine (sau aproape similare)". Definiția dată de Newell și Rosenbloom (1981, așa cum este citată în DeKeyser, 2007) este precisă, adică: „Exersarea este subclasa învățării care se ocupă doar de îmbunătățirea performanței pentru o sarcină care poate fi deja executată cu succes„ (p. 2).

Achiziția deprinderilor și abilităților (*skills and abilities*) în sport este o problemă de mare interes mai ales pentru antrenorii și profesorii care au sarcina expresă de a asigura sportivilor contextul și condițiile optime pentru a atinge excelența. Traseul pe care îl parcurge sportivul până la excelență este consistent influențat de nivelul de achiziție a abilităților necesare performanței.

Literatura menționează două perspective distincte (grupuri de teorii) de abordare a achiziției deprinderilor și abilităților în sport: a) abordarea cognitivistă și b) abordarea fenomenologică. Primul grup consideră că achiziția rezultă dintr-un proces de perfecționare a strategiei, că performanțele sunt rezultatele unei recuperări îmbunătățite a informațiilor din memorie. Cel de-al doilea grup consideră că informațiile cele mai relevante pentru performanță și învățare în medii dinamice provin din interacțiuni continue între persoană/sportiv și mediu (Davids, Araújo, Vilar, Renshaw și Pinder, 2013).

Aceste perspective au consecințe importante asupra principiilor de proiectare a programelor de achiziție a deprinderilor şi abilităților pentru dezvoltarea performanței sportive.

Abordarea achiziției deprinderilor și abilităților motrice din perspectiva teoriei procesării informațiilor este perspectiva dominantă în științele sportului. Rădăcinile sale provin din ştiințele cognitive tradiționale şi folosesc analogia computațională a funcționării umane. În conformitate cu modul în care funcționează computerul digital, omul este văzut ca un procesor de informații. Teoriile cognitive interpretează informația drept corespondența dintre fapte obiective şi constructe mentale subiective.

La baza acestei opinii se află dicotomia subiectiv-obiectiv (Araújo și Davids, 2011).

Abordarea achiziției deprinderilor din perspectiva teoriei procesării informațiilor avansează ideea controlului mișcării ca un nivel executiv superior care organizează informațiile primite de sistem (sportivul) și comandă motricitatea sistemului. În concret, programele conțin planuri de acțiune, comenzi, instrucțiuni sau reguli care produc și constrâng mișcările necesare implicate în efectuarea acțiunilor dorite (Moe, 2004).

Cea mai influentă conceptualizare a procesului de învățare a deprinderilor (atât motorii cât și cognitive) care rezultă din perspectiva procesării informațiilor este modelul trifazic al lui Fitt (1964, apud Moe, 2004) care descrie trei faze ale acestui proces:

- o fază cognitivă timpurie,
- o fază asociativă intermediară,
- o fază autonomă.

Faza timpurie este dominată de activitatea cognitivă. Începătorii încearcă să răspundă la întrebări precum „Care este obiectivul meu? Cât de departe trebuie să mișc acest braț? Care este cel mai bun mod de a reține acest gest? Unde ar trebui să fie acest braț când piciorul drept este aici?" (Moe, 2004, p. 209).

În această primă etapă a învățării, este eficientă utilizarea instrucțiunilor și a învățării observaționale iar performanța este de obicei inconsistentă, lentă, foarte variabilă și cu mari erori.

În a doua fază asociativă a învățării motorii, sportivul începe să facă ajustări mai subtile în modul în care efectuează abilitățile. Îmbunătățirile de performanță în acest stadiu sunt treptate, iar mișcările devin mai consistente.

După multe exerciții se trece în faza autonomă. Aceasta este etapa finală a învățării, în care abilitatea a devenit aproape automată. Sportivii care au ajuns în această etapă nu se gândesc în mod conștient la ceea ce fac în timp ce efectuează abilitatea, deoarece pot să o efectueze fără gândire conștientă,

Se poate observa dezvoltarea treptată a competențelor de la un nivel scăzut la un nivel superior. Începătorul respectă conștient regulile în timp ce expertul pare să acționeze prin procese inconștiente. Se pare că acțiunile experților sunt guvernate de programe motrice dezvoltate prin practică/ exerciții care sunt: (i) cu mai multe grade de libertate; și (ii) capabile să controleze comportamentul pe o durată mai lungă. Aceste programe conțin comenzi, reguli, instrucțiuni sau planuri de acțiune necesare pentru a efectua mișcările dorite în mod automat. Se poate spune că acțiunea experților este un comportament guvernat de reguli, dar în opoziție cu novicii acționează în

baza unor reguli şi comenzi de mişcare sunt internalizate în programele motrice (Moe, 2004).

Spre deosebire de abordarea procesării informațiilor, perspectiva fenomenologică afirmă că deprinderile şi abilitățile umane sunt achiziționate ca adaptare la mediu (în baza constrângerile naturale ale mediului în care trăieşte sportivul).

Cea mai influentă conceptualizare a procesului de învățare a deprinderilor care rezultă din perspectiva fenomenologică este modelul lui Dreyfus care descrie cinci etape ale achiziției deprinderilor și abilităților motrice (Moe, 2004): novice, începător avansat, specialist, competent și expert.

Când sportivul a atins nivelul expertizei (a cincea şi ultima etapă a achiziției de abilități) încetează urmărirea regulilor detaliate specifică primelor trei-patru etape. Când este implicat profund în a face față mediului său, expertul nu mai vede problemele într-un mod detaliat/separat ci pur și simplu lucrează la rezolvarea lor.

Expertiza este definită drept capacitatea individului de a interacționa funcțional cu constrângerile sarcinilor și mediului pentru a le exploata în scopul realizării cu succes a obiectivelor de performanță (Davids, Araújo, Vilar, Renshaw și Pinder, 2013).

Dreyfus (1996) a exemplificat expertiza cu modul în care Larry Bird – unul dintre, potrivit autorului, cei mai buni jucători de baschetbal, a descris experiența sa de a juca baschet. Bird a spus: „Multe dintre lucrurile pe care le fac pe teren sunt doar reacții la situații" (Dreyfus, 1996, p. 37, apud Moe, 2004).

Davids, Araújo, Vilar, Renshaw și Pinder (2013) menționează o serie de studii care au demonstrat că asamblarea acțiunilor funcționale în performanță este un proces dinamic, dependent de surse relevante de informații perceptive (precum distanța față de o țintă) legate de proprietățile cheie ale executantului (informații haptice din mușchi şi articulații) și mediul de performanță (prezența coechipierilor). Aceste studii oferă cunoştințe importante despre relațiile dintre segmentele membrelor în timpul învățării și modul în care gradele de libertate ale sistemului motor sunt reorganizate în timp, ca funcție de exercițiu.

Conform psihologiei ecologice, adaptarea la un context de performanță specific apare prin intermediul perfecționării unor procese ca educația intenției, adaptarea și calibrarea (Jacobs și Michaels, 2007, apud Araújo și Davids, 2011).

3.2.2. Etapele formării deprinderilor și abilităților sportive

Există mai multe modele ale stadializației achiziției deprinderilor și abilităților sportive.

Un model cu importante sugestii pentru practica antrenării sportivilor este cel care descrie trei etape distincte de învățare:

- etapa cognitivă,
- etapa asociativă,
- etapa autonomă (Cohn, 1990; Sands, 2017; Tenison și Anderson, 2016).

Modelul de mai sus se bazează pe concepția timpurie avansată de Fitts și Posner (1967) conform căreia o abilitate progresează prin trei etape calitative: cognitivă, asociativă și autonomă.

Aceste etape au fost, conform unor autori (Kim, Ritter și Koubek, 2013) în modele din ce în ce mai aplicabile în practică. Astfel, ele au fost operaționalizate/modelate de Anderson în teoria ACT și ACT-Revizuit (Anderson și colab. 2004). Cunoașterea în ACT-R este reprezentată fie ca și cunoaștere declarativă (de fapte, informații factuale) fie ca și cunoaștere procedurală (cunoașterea sarcinilor, cum ar fi tastarea sau mersul cu bicicleta), managementul ambelor tipuri de cunoștințe fiind necesar pentru o performanță de succes. O altă modelare a celor trei etape se datorează lui Rasmussen care a propus un cadru referitor la performanța care diferențiază executarea sarcinilor ca bazată pe cunoștințe, bazată pe reguli și bazată pe abilități.

Fiecare etapă are caracteristici unice în raport cu nivelul de performanță al sportivului și este influențată de o serie de factori ca: nivelul de instruire, calitatea și frecvența feedbackului, oportunitatea de a lua decizii, tipul și frecvența antrenamentului, expunerea la alte sporturi, factori organici și sociali, factori economici/culturali.

Etapa cognitivă a achiziției deprinderilor/abilităților implică introducerea unui set de deprinderi sau activități la care este de așteptat să se facă erori. În această etapă este important ca:

- practicienii să știe ce tipuri de exerciții sunt cele mai favorabile pentru a oferi sportivilor baza cea mai bună pentru progres;
- să se ofere feedback continuu, informativ și pozitiv pentru a facilita atât înțelegerea sarcinilor cât și încrederea în programul de antrenament/învățare;
- sarcinile să fie structurate pentru a se asigura un grad ridicat de succes.

Antrenorii trebuie să fie conștienți de beneficiile pe care le pot aduce demonstrațiile adecvate în acest stadiu.

Durata/timpul necesare unui sportiv să depășească această etapă depinde de o multitudine de factori. Ceea ce este recunoscut este însă faptul că sportivul nu poate trece în etapa asociativă a învățării decât atunci când înțelege și execută deprinderea cu ajutorul gândirii mecanice conștiente.

Etapa asociativă a achiziției de deprinderi, cu accent pe practică, este al doilea pas în drumul spre expertiză. Sportivul care a dobândit înțelegerea a ceea ce este deprinderea trebuie să repete mișcarea pentru a crește sincronizarea minții și a mușchilor. Această fază poate însă să includă unele caracteristici din stadiul cognitiv. Acum este foarte importantă atenția constantă la detalii și corectarea necesară pentru a finaliza deprinderea în mod eficient.

Experții consideră că un sportiv are nevoie de 10.000 de ore de practică deliberată (nu doar exersare ci și efort și atenție, cu scopul de a îmbunătăți performanța) pentru a obține excelența.

Etapa autonomă implică perfecționarea tuturor subrutinelor necesare pentru o execuție eficientă - sportivii trebuie să poată combina mișcările simple învățate în stadiul cognitiv cu secvențe complexe specifice sportului, cu o fluență care să fie chiar estetică. Punctele tehnice foarte specifice din cadrul unei deprinderi (lovirea unei mingi de fotbal), trebuie să fie făcute în mod inconștient. Trecerea la automatizare înseamnă că sportivul este capabil să execute în mod eficient tipul de deprindere sau acțiune într-un context și mediu care necesită luarea unor decizii proactive (de exemplu, un joc). Acum este foarte importantă focalizarea intenției și atenției asupra indiciilor vizuale care vor influența decizia reală. Din acest moment se trece de la stadiul de expert la cel de elită.

Tipurile de activități la care este expus sportivul la acest nivel diferă semnificativ prin specificitate de cele de la nivelurile anterioare.

Pentru a atinge și a rămâne în stadiul autonom, sportivii trebuie să fie provocați constant de antrenori a căror instrucțiuni și feedback trebuie să fie detaliate și informative. În plus, pe măsură ce performanțele sportivilor devin mai frecvente și mai puțin conștiente, ei trebuie îndrumați spre reflecție și ajustare astfel încât performanțele să fie efectuate sub constrângerile luării continue a deciziilor, în funcție de indicii de mediu (pentru detalii: Cohn, 1990; Sands, 2017; Tenison și Anderson, 2016).

Dintr-o perspectivă mai pronunțat didactică/pedagogică asupra achiziției și perfecționării deprinderilor și abilităților sportive, Cârstea (2000) descrie următoarele etape (pp. 70–71):

a) etapa inițierii în bazele tehnice de execuție a deprinderii motrice,
b) etapa consolidării deprinderii,
c) etapa perfecționării deprinderii.

În prima *etapă* (*a inițierii*) – dominată de efort fizic - se urmărește formarea reprezentării (imaginii mintale) clare asupra deprinderii, formarea ritmului general de execuție a acesteia, descompunerea ei în elementele componente și exersarea lor analitică precum și corectarea greșelilor tipice de execuție. Etapa implică în principal explicații și demonstrații.

În *etapa consolidării* deprinderii motrice – dominată de control sau autocontrol - se urmărește: realizarea tehnicii de execuție a deprinderii în concordanță cu caracteristicile spațiale, temporale si dinamice optime, exersarea deprinderii în condiții standardizate pentru întărirea legăturilor temporale precum și corectarea greșelilor de execuție.

În *etapa perfecționării* deprinderii motrice se urmărește diversificarea variantelor de execuție a fiecărei deprinderi, exersarea deprinderii motrice în condiții cât mai variate și asemănătoare cu cele întâlnite în practică, includerea deprinderii în diverse alte înlănțuiri de deprinderi motrice. „Este etapa în care se face și trecerea de la deprinderi la priceperi motrice complexe" (Cârstea, 2000, p. 71).

3.2.3. Formarea deprinderilor și abilităților sportive – metode și tehnici de facilitare

Așa cum subliniază Cârstea (2000, p. 109) „formele de organizare a practicării exercițiilor fizice creează cadrul necesar pentru realizarea obiectivelor educației fizice și sportului; la fiecare subsistem specific. De aceea, există suficiente diferențieri, sub aspectele conținutului, metodologiei, tipologiei, în funcție de subsistemele respective".

Literatura de specialitate (Davids, Araújo, Vilar, Renshaw și Pinder, 2013) precizează faptul că proiectarea de succes a învățării/achiziției deprinderilor, abilităților și competențelor în sport se bazează pe înțelegerea a trei principale aspecte: 1) nivelul de expertiză al sportivului în raport cu sarcina, 2) intențiile/obiectivele sportivului și 3) constrângerile (organice, de sarcină și de mediu) care trebuie manipulate în timpul învățării.

În domeniul formării abilităților și deprinderilor sportive, se afirmă faptul că unul dintre cele mai importante aspecte (și cu mare relevanță pentru antrenorii implicați în procesul de instruire) este cel care se referă la modul optim de a transmite informații, de a structura sesiunile de exerciții și de a oferi feedback (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

În privința modului de instruire Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) precizează că antrenorii au adoptat o abordare destul de prescriptivă a procesului de învățare prin utilizarea instruirii verbale, demonstrație și

feedback pentru a conduce sportivul să adopte comportamentul dorit. Măsura în care această abordare este cea mai potrivită pentru instruirea eficientă a abilităților motrice este în continuă dezbatere mai ales cu privire la beneficiile relative ale instrucțiunilor explicite versus implicite și ale instruirii prescriptive versus învățarea prin descoperire dirijată.

La fel, transmiterea informațiilor prin instrucțiuni verbale și demonstrații este foarte frecvent practicată de majoritatea antrenorilor în idea că informațiile pot fi prezentate cel mai eficient în formă vizuală și nu verbală. Demonstrarea abilității în procesul de învățare este denumită „învățare prin observație". Demonstrațiile oferă un model sau un șablon vizual al acțiunii care pot copiate și imitate. Sportivul formulează o reprezentare „simbolică" sau „un model cognitiv" în memorie, care servește la rechemarea și reproducerea ulterioară a abilității. Inițial, sportivul trebuie să își concentreze atenția și să extragă din model sursele de informații relevante necesare pentru a ghida reproducerea ulterioară a abilității. Apoi, el trebuie să stocheze în memorie aceste informații construind o reprezentare simbolică sau cognitivă a abilității. În procesul de retenție sunt implicate activități cognitive ca repetiția, etichetarea și organizarea. Reprezentarea sau schema astfel construite sunt apoi utilizate pentru a ghida încercările ulterioare de reproducere, susținute de feedback și instrucțiuni. Motivația sportivului de a reproduce acțiunea observată este esențială pentru perfecționarea și dezvoltarea ulterioară a abilității.

Majoritatea cercetărilor privind învățarea observațională se bazează pe teoria lui Bandura (1977) conform căreia observatorii acordă o atenție mai mare modelelor care posedă simboluri care reflectă statutul, cum ar fi nivelul de vârstă și de calificare. Consensul general al acestui corp de lucru este acela că elevii acordă mai multă atenție unui model care este foarte respectat de grup, în timp ce exactitatea demonstrației este considerată importantă, deoarece învățarea observațională se bazează pe imitarea directă a abilității prezentate vizual.

Beneficiile utilizării unui model de învățare pot fi sporite dacă observatorul este în măsură să primească feedbackul prescriptiv oferit modelului de către antrenor.

O altă problemă care a generat un interes considerabil, în special în ceea ce privește procesul de reproducere motrică, este dacă eficiența demonstrațiilor variază în funcție de abilitatea de învățat. O sugestie este că demonstrațiile sunt eficiente doar atunci când transmit o strategie clară de mișcare care este reproductibilă de către cursant. S-ar putea ca demonstrațiile să nu fie mai eficiente decât instrucțiunile verbale sau practice numai atunci când informațiile transmise sunt scăzute și/sau atunci când sarcina impune ca elevul să dezvolte sentimentul pentru mișcare.

Probabilitatea este ca o demonstrație să fie cea mai eficientă atunci când clarifică clar strategia necesară pentru o performanță reușită, iar sportivul are abilitatea și motivația necesară în mișcare pentru a aplica strategia transmisă într-o manieră eficientă.

În ceea ce privește furnizarea de instrucțiuni verbale despre deprinderile/abilitățile de învățat se consideră că instrucțiunile verbale pot fi furnizate înainte sau după încercarea de a efectua abilitatea sau ca îndrumare verbală în timpul demonstrației.

La furnizarea instrucțiunilor verbale trebuie să se țină seama de mai mulți factori:

- trebuie să fie scurte și simple, deoarece jucătorii au o capacitate limitată de a absorbi informațiile, în special atunci când efectuează o nouă abilitate,
- vocabularul folosit trebuie să fie non-tehnic și adecvat vârstei sportivilor,
- trebuie să completeze demonstrația oferindu-le sportivilor o idee generală despre cum să îndeplinească abilitatea,
- trebuie să ofere o „imagine de ansamblu" în cât mai puține cuvinte.
- trebuie să fie compatibile cu feedbackul ulterior (dacă instrucțiunile sunt concentrate pe un anumit aspect al comportamentului, indicațiile verbale și feedbackul ulterior ar trebui să direcționeze atenția asupra acestui aspect al performanței (Magill, 2001, apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

O altă problemă importantă a formării și dezvoltării deprinderilor și abilităților sportivilor, de interes pentru antrenori dar și pentru psihologii sportivi, este cea a manipulării variabilelor exercițiului în acord cu nevoile de formare ale sportivului.

Jarvis (2006) prezintă o serie de modalități în care sportivii, antrenorii și/sau profesorii pot organiza exercițiile (*practice*).

Astfel, exersarea poate fi:

a) *comasată și distribuită*. În exersarea comasată, abilitatea se repetă pe o perioadă îndelungată (la rugby - o sesiune de 2 ore doar rulând linia). Alternativa la exersarea comasată este exersarea distribuită, în care practica deprinderii este intercalată cu altă pregătire. Exersarea comasată are avantajul că sportivul uită probabil mai puțin între exerciții, dar are și dezavantajul de a duce la plictiseală. Prea multă exersare comasată la sportivii tineri sau neexperimentați riscă să îi demotiveze;

b) *integrală și parțială* respectiv exersarea abilităților în forma lor completă (exersarea de îndemânare întreagă) sau exersarea lor descompuse în părțile componente (exersarea de abilitate parțială). De exemplu la un boxer - combinația nu va funcționa decât dacă fiecare pumn este corect în tehnică, scop și ritm. Astfel, merită perfecționat fiecare pumn separat. Cu toate acestea, dacă se pune prea mult accent pe exersarea integrală, există riscul ca întreaga abilitate să se piardă;
c) *fizică și mentală*. În exersarea mentală, sportivii se vizualizează realizând abilitatea. Studiile au dovedit că prin combinația antrenamentului mental cu cel fizic se crește calitatea achiziției de deprinderi și abilități, dar că exersarea fizică este mai importantă și trebuie să constituie cea mai mare parte a antrenamentului.

Cârstea (2000, p. 108), descriind „sistemul formelor de organizare a practicării exercițiilor fizice, cu precizarea că se referă în special la formele de organizare a practicării exercițiilor fizice de către elevi", recomandă învățarea globală pentru deprinderile simple, învățarea analitică pentru deprinderile complexe.

Concluziv, în acord cu literatura, se poate afirma că perfecționarea deprinderilor și abilităților pentru utilizarea lor în sportul de înaltă performanță necesită o abordare sistematică și holistică (Farrow și Robertson, 2017), performanța fiind „dependentă de capacitatea totală a sportivului (...) de sistem bio-psiho-social, rezultat al perfecționării funcțiilor executorii-reglatorii ale subsistemelor morfologic, funcțional, fiziologic, informațional, decizional, psihoreglator etc. Performanța este deci aspectul de excelență (optimum) al ființei umane privite în totalitatea ei" (Epuran, 2011b, p. 568).

Această abordare necesită „Cunoașterea îndeaproape a caracteristicilor fizice, mentale și sociale ale sportivilor în etapele de inițiere, formare sportivă și specializare" (Bompa, 2003, p. 36), de la opțiunea pentru acest domeniu de activitate, la orientarea și selecția pentru un anumit subdomeniu (ramură sportivă), la antrenamentul și pregătirea specială pentru competiții sportive (Dragnea, Bota, Teodorescu, Stănescu, Șerbănoiu și Tudor, 2006, p. 56).

Capitolul 4

PERSONALITATE ȘI COMPORTAMENT SPORTIV

Cercetarea rolului personalității în activitatea sportivă a cunoscut un avânt deosebit în perioada 1960–1970 (în care au fost publicate peste 1000 de studii pe această temă) apoi interesul pentru această temă a scăzut, ajungându-se la situația ca la sfârșitul secolului XX să fie făcute doar încercări sporadice de investigare a personalității sportivilor (Allen, Greenlees și Jones, 2013).

Allen, Greenlees și Jones (2013) identifică două poziții cu privire la relevanța personalității pentru performanța sportivă și, implicit, cu privire la utilitatea cercetării ei în și pentru psihologia sportului:

a) o atitudine sceptică reflectată în concepții precum cele exprimate de autori ca Vealey (2002) care afirmă că „mulți cercetători (...) cred că cercetarea personalității sportive nu a dat niciun rezultat util" (p. 71) și Gill și Williams (2008) care subliniază că „majoritatea savanților nu apreciază în mod deosebit măsurile globale ale personalității în sport" (p. 46);
b) o atitudine realist-optimistă, de încredere, în utilitatea predictivă pentru succesul sportiv, a cunoașterii personalității sportive, exprimată de concepția că, dacă personalitatea are o relație demonstrabilă cu majoritatea comportamentelor personale, interpersonale și sociale, ea poate avea o relație similară cu comportamentul sportiv, mai ales cu cel de succes.

După Jarvis (2006) printre limitele aplicării cunoașterii personalității în psihologia sportului se numără faptul că trăsăturile de personalitate nu se pot schimba radical în sensul unei contribuții mai eficiente la susținerea succesului în sport și nici nu este recomandat a se recurge la ele pentru selecția sportivilor. În același timp, afirmă autorul, cunoașterea personalității poate oferi informații antrenorilor cu privire la ceea ce trebuie optimizat la un sportiv.

Holdevici și Crăciun (2015, p. 14), precizează, în acord cu Mortens și alți cercetători, că studiul personalității sportive se confruntă cu trei categorii de probleme:

- conceptuale,

- metodologice,
- interpretative.

Prima categorie de probleme se referă la modul de conceptualizare a comportamentului sportiv şi a variabilelor de personalitate semnificative pentru activităţile şi performanţa sportivă.

Cea de-a doua categorie se referă la operaţionalizarea conceptelor relevante pentru personalitatea sportivilor precum şi la metodologia, procedurile şi instrumentele utilizate pentru evaluarea lor.

Problemele interpretative ale studiului implicării personalităţii în sport se referă la modalitatea de interpretare a rezultatelor cercetării. Aşa cum precizează autorii „Cea mai comună greşeală de interpretare este generalizarea pripită. Relaţiile găsite la un grup de sportivi nu trebuie generalizate pentru toţi participanţii din alte activităţi sau programe" (p. 15).

Informaţiile prezente în literatura de specialitate cu privire la personalitatea sportivilor şi la relaţiile ei cu comportamentul sportiv trebuie analizate/interpretate ţinându-se cont de aceste probleme.

4.1. Personalitatea sportivului – structură şi dimensiuni

În general, personalitatea umană este definită ca „structură complexă implicând un ansamblu de substructuri şi funcţionând sistemic" (Zlate, 2009, p. 263), substructuri descrise în termeni de dimensiuni/laturi ale personalităţii, respectiv:

- latura dinamico-energetică a personalităţii (temperamentul);
- latura instrumentală a personalităţii (aptitudinea);
- latura relaţional-valorică şi de autoreglaj (caracterul);
- latura rezolutiv-productivă (inteligenţa);
- latura transformativ-constructivă (creativitatea).

Fiecare dintre aceste dimensiuni/laturi ale personalităţii au fost abordate, în timp, unele mai consistent, altele mai rar, şi în psihologia sportului cu scopul de a facilita înţelegerea personalităţii sportivului ca element orientativ pentru programele de intervenţie şi formare/training.

4.1.1. Temperamentul

Temperamentul „este una dintre laturile personalităţii care se exprimă cel mai pregnant în conduită şi comportament (mişcări, reacţii afective, vorbire etc.) (...) şi furnizează informaţii despre mobilitatea şi cantitatea de energie de care dispune un individ" (Zlate, 2009, p. 265),

Definit ca „integrarea însuşirilor şi trăsăturilor de ordin dinamico-energetic ale proceselor psihice şi actelor motorii, precum

intensitatea, pregnanța, acuitatea, echilibrul, etc." (Golu, 2007, p. 769), temperamentul joacă un rol important în procesul de adaptare a individului la cerințele mediului. Trăsăturile temperamentale influențează alegerea formelor de activitate (profesionale, sportive etc.) cu valoare stimulativă reflectând caracteristici energetice și temporale ale reacțiilor și comportamentului (Strelau, 2012, p. 184, apud Litwic-Kaminska și Kotyśko, 2018).

Cei mai importanți indicatori psihocomportamentali prin care se identifică temperamentul sunt:

„• ritmul și viteza desfășurării trăirilor și stărilor psihice;
- vivacitatea sau intensitatea vieții psihice;
- durabilitatea, extensia în timp a manifestărilor psihocomportamentale;
- intrarea, persistența și «ieșirea» din acțiune;
- impresionabilitatea și impulsivitatea;
- tempoul (frecvența pe unitatea de timp a trăirilor psihice);
- egalitatea sau inegalitatea manifestărilor psihice;
- capacitatea de adaptare la situații noi;
- modul de folosire, de consumare a energiei psihice" (Zlate, 2009, p. 265).

Zlate (2009, p. 266) inventariind o bogată listă de surse de informație, identică drept tipologii temperamentale reprezentative, tipologiile: a) substanțialiste, b) constituționale, c) psihologice, d) psihofiziologice, e) psihosociologice, f) psihopatologice.

Tipologiile substanțialiste, conform autorului, iau în considerare substanțele existente în corpul omenesc. În această categorie intră tipologia care își are originea în clasificarea realizată în antichitate (de către medicii Galenus și Hipocrate) după umorile care predomină în corpul uman (sânge, limfă, bilă galbenă, bilă neagră), respectiv temperamentele:

- sangvin,
- flegmatic,
- coleric,
- melancolic.

Clasificările anticilor conțin unele intuiții de geniu asupra naturii afective și biochimice a temperamentului și au fost confirmate de cercetări ulterioare (pentru o descriere sumară: Zlate, 2009, p. 276).

Tipologiile constituționale clasifică temperamentele în funcție de „constituția corporală, morfologică a individului, considerând că o anumită constituție predispune la un anumit comportament" (Zlate, 2009, pp. 267-268).

Ernst Kretschmer (1922) identifică tipurile: picnic, leptosom sau astenic, atletic, displastic.

Acestea pot fi sumar descrise astfel:

- tipul picnic este caracterizat „prin tendința de a acumula grăsime, statură mijlocie, fața moale și largă, gât mare, torace bombat și lăsat în jos, extremități moi, rotunde, scurte etc.)" (Zlate, 2009, p. 268); „prin optimism, atitudini de sociabilitate, (...) lipsit de ambiție, tolerant, practic, întreprinzător. Este asociat cu temperamentul ciclotimic – oscilație între sensibilitate și indiferență" (Epuran, 2011a, p. 243);
- tipul leptosom sau astenic este „dezvoltat mai mult în lungime în toate segmentele corpului: față, gât, trunchi, extremități, noțiunea de leptosom vine de la leptos care înseamnă strâmt, îngust" (Zlate, 2009, p. 268); „este înclinat spre speculații abstracte, meticulos, egoist, ambițios, sărac pe plan afectiv, nu acceptă cu plăcere societatea celorlalți. Este asociat cu temperamentul schizotim – oscilație între veselie și tristețe" (Epuran, 2011a, p. 243);
- tipul atletic, „cu mare dezvoltare a scheletului osos, a musculaturii, epidermei; partea de sus a corpului dezvoltată în lărgime, gât lung, degajat, umerii și trunchiul în formă de trapez" (Zlate, 2009, p. 268); „are trăsăturile plasate între cele ale tipurilor extreme" (Epuran, 2011a, p. 243);
- tipul displastic prezintă malformații congenitale (Zlate, 2009, p. 268).

O altă clasificare a temperamentelor este realizată de Sheldon (1940, 1942, conform Epuran, 2011a, p. 244; Zlate, 2009, p. 269), după gradul de dezvoltare a celor trei foițe embrionare:

– temperamentul visceroton;
– temperamentul somatoton;
– temperamentul cerebroton.

Scurta descriere a acestora este redată mai jos:

- viscerotonia (enodmorfism) se caracterizează prin „relaxare generală, sociabilitate, sociofilie, aviditate de afecțiune și aprobare, egalitate a fluxului emoțional, comunicare ușoară a sentimentelor" (Epuran, 2011a, p. 244), „afecțiune, sociabilitate și relaxare" (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 14);
- somatotonia (mezomorfism) se caracterizează prin: „dorința de aventură fizică, energie, dorința de a domina, tendința spre risc, curaj fizic în luptă, agresivitate competitivă, voce nereținută, extraversiune, posibilitatea de a acționa singur etc." (Epuran, 2011a, p. 244), „agresivitate, dominanță și îndrăzneală, asumarea riscurilor" (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 14);

- cerebrotonia (ectomorfism) se caracterizează prin: „mișcări reținute, tensiune mentală excesivă, anxietate, controlul emoțiilor, voce reținută, oboseală cronică, introversiune, dorință de singurătate la insucces sau conflict etc." (Epuran, 2011a, p. 244), „încordare, introversiune și o preponderență a tipurilor artistic și intelectual" (Holdevici și Crăciun, 2015, p. 14).

O tipologie temperamentală frecvent utilizată în cercetarea rolului trăsăturilor temperamentale în sport, a funcțiilor sale de adaptare responsabile pentru reglarea nivelului excitației în scopul menținerii nivelului optim de stimulare a individului este tipologia lui Strelau (1996, 2006, 2012, apud Litwic-Kaminska și Kotyśko, 2018).

Acesta distinge șase trăsături temperamentale:

- elanul (*briskness*) (BR) - dispoziția de a reacționa rapid, de a menține un ritm ridicat de desfășurare a activităților și de a răspunde cu ușurință la schimbările din mediu;
- perseverența (PE) - tendința de a continua și de a repeta comportamentul după încetarea stimulilor sau situației care evocă comportamentul;
- sensibilitatea senzorială (SS) - capacitatea de a percepe și reacționa la stimuli senzoriali cu valoare stimulativă scăzută;
- reactivitatea emoțională (ER) - tendința de a reacționa intens la stimuli generați de emoții; exprimat în sensibilitate emoțională ridicată și rezistență emoțională scăzută;
- rezistența (EN) - capacitatea de a reacționa în mod adecvat în situații care necesită o activitate de durată sau extrem de stimulantă și de a lucra eficient în condiții de stimulare externă intensă;
- activitate (AC) - tendința de a întreprinde comportamente care oferă stimuli externi puternici (Strelau, 1996, 2006, 2012, apud Litwic-Kaminska și Kotyśko, 2018).

Deși, așa cum precizează literatura (Popescu-Neveanu, 1978; Sillamy, 1996), tipologiile temperamentale au multe elemente îndoielnice, arbitrare. Autori ca Epuran (2011a, p. 245) se referă la o serie de cercetări care au încercat să stabilească relația dintre apartenența la aceste tipuri și comportamentul sportiv. Astfel, Tohănean și Turcu (2019) raportează o cercetare care arată că relația dintre percepția stresului descrește în intensitate de la sportivii melancolici, colerici, flegmatici având nivelul cel mai scăzut la sangvinici.

Süss, Bílý, Kolářová, Přibylová, Pfoff, Price și Carboch (2016), descriu cercetările realizate de Bily, Süss și Matoskova (2011) care au examinat concurenții de slalom cu canoe de nivel superior (*top level canoer slalom competitors*) sub aspectul relației dintre caracteristicile

temperamentale, motivația pentru performanță și anxietatea de performanță relevând faptul că paternul cel mai potrivit pentru depășirea anxietății de performanță și atingerea performanțelor maxime la categoriile de juniori (sub 23 de ani), este cel dat de temperamentul sanguinic cu scor scăzut de nevrotism și motivație medie pentru performanță. De asemenea autorii citează studiul lui Wlazlo (1995) care a examinat temperamentul boxerilor polonezi, concentrându-se pe relația dintre temperament și realizare și a descoperit că rezultatele cele mai bune au fost obținute de sportivii flegmatici iar cele mai slabe de cei melancolici.

Autorii raportează propriul studiu asupra unui lot de slalom cu canoe (*canoe slalom*), în care au descoperit că prevalează sportivii cu temperament sangvinic și scoruri scăzute la nevrotism.

Litwic-Kaminska și Kotyśko (2018) se referă la o serie de studii care indică faptul că sportivii raportează scoruri mai scăzute la BR, AC și EN decât la PE și ER și, într-o cercetare proprie, au identificat faptul că aceste trăsături corelează cu dimensiunea extraversie-introversie și cu cronotipul. Autorii au analizat relațiile cu cronotipul (tiparul personal de activitate pe dimensiunea dimineața-seara) separat la bărbați și femei, și la reprezentanții sporturilor individuale și de echipă. Rezultatele au arătat că femeile au scoruri mai mari decât bărbații la ER și PE și scoruri mai mici la EN. Atât la femei cât și la bărbați, cronotipul a fost asociat pozitiv cu BR și EN. Indivizii cu un nivel scăzut de ER reacționează mai puțin intens în situații extrem de emoționale și pot suporta mai mulți stimuli emoționali. Femeile extrem de reactive preferă orele de seară sau, alternativ, iar femeile mai puțin reactive funcționează mai bine în orele de dimineață. La sportivii de sex masculin, cu cât intensitatea preferințelor pentru activitatea de dimineață este mai mare, cu atât SS este mai mare. Persoanele cu un nivel scăzut de ER reacționează mai puțin intens în situații extrem de emoționale și pot suporta mai mulți stimuli emoționali.

De asemenea, rezultatele au arătat că sportivii care practică sportul de echipă au un nivel mai înalt de ER și un nivel mai scăzut de AC, EN și BR comparativ cu sportivii care practică luptele. În sporturile individuale, corelația negativă a preferinței pentru activități de dimineață și ER sugerează că aceste persoane ar putea fi mai puțin predispuse la stimuli emoționali.

4.1.2. Aptitudinile

Aptitudinile constituie latura instrumentală a personalității pe care literatura de specialitate le definesc prin: a. opoziție cu capacitățile,

b. raportarea la finalitatea funcționării lor, c. sesizarea conținutului lor specific (Zlate, 2009, pp. 277-283).

Definirea aptitudinilor prin opoziție cu capacitățile are o deosebită importanță în sport, așa cum a fost precizat în capitolul trei al acestei cărți.

Definirea aptitudinilor prin raportarea la finalitatea funcționării lor presupune asocierea lor cu randamentul peste medie în activitate, iar definirea lor prin sesizarea conținutului specific al acestora include accepțiunea ei de „însușire complexă de personalitate, produs complex al întregii personalități, al întregii experiențe, al vitalității fizice, al echipamentului informațional ori al desprinderii, al metodelor de muncă, al integrării sau conflictului intereselor, al capacităților intelectuale" (Pressey și colab., 1959, p. 43, apud Zlate, 2009, p. 277).

Fleishman și Reilly (1992, 2008) în *Handbook of Human Abilities* („Ghidul aptitudinilor umane", în traducerea lui Horia Pitariu, Dragoș Iliescu și Dorina Coldea, 2008) listează 73 de aptitudini umane, grupate în cinci categorii:

1. aptitudini cognitive (înțelegere verbală, flexibilitate categorială, atenție);
2. aptitudini psihomotorii (precizia controlului, dexteritate manuală);
3. aptitudini fizice (forța statică, rezistenta fizică);
4. aptitudini senzoriale/perceptuale (acuitatea vizuală, localizarea sunetelor);
5. aptitudini sociale/interpersonale (amabilitatea, capacitatea de negociere).

Aceste aptitudini se regăsesc și în personalitatea sportivului influențându-i performanța dar trebuie reținut faptul că „nu toate componentele sale au aceeași pondere și același grad de educabilitate" (Giurgiu, 2003, p. 95).

Epuran (2011b, p. 565) subliniază faptul că, deşi

> „În sport se pune un mare accent pe aptitudinile motrice, lucru firesc dacă luăm în considerație preponderența activității motrice în performanță (…) vom avea în vedere, de câte ori vom vorbi despre aptitudini, complexitatea și varietatea componentelor lor de ordin somatic, fiziologic, psihologic, care conferă un nivel superior comportamentului sportivului".

Autorul realizează, încă din anul 1990 (apud Epuran, 2011b, p. 596) următoarea schemă:

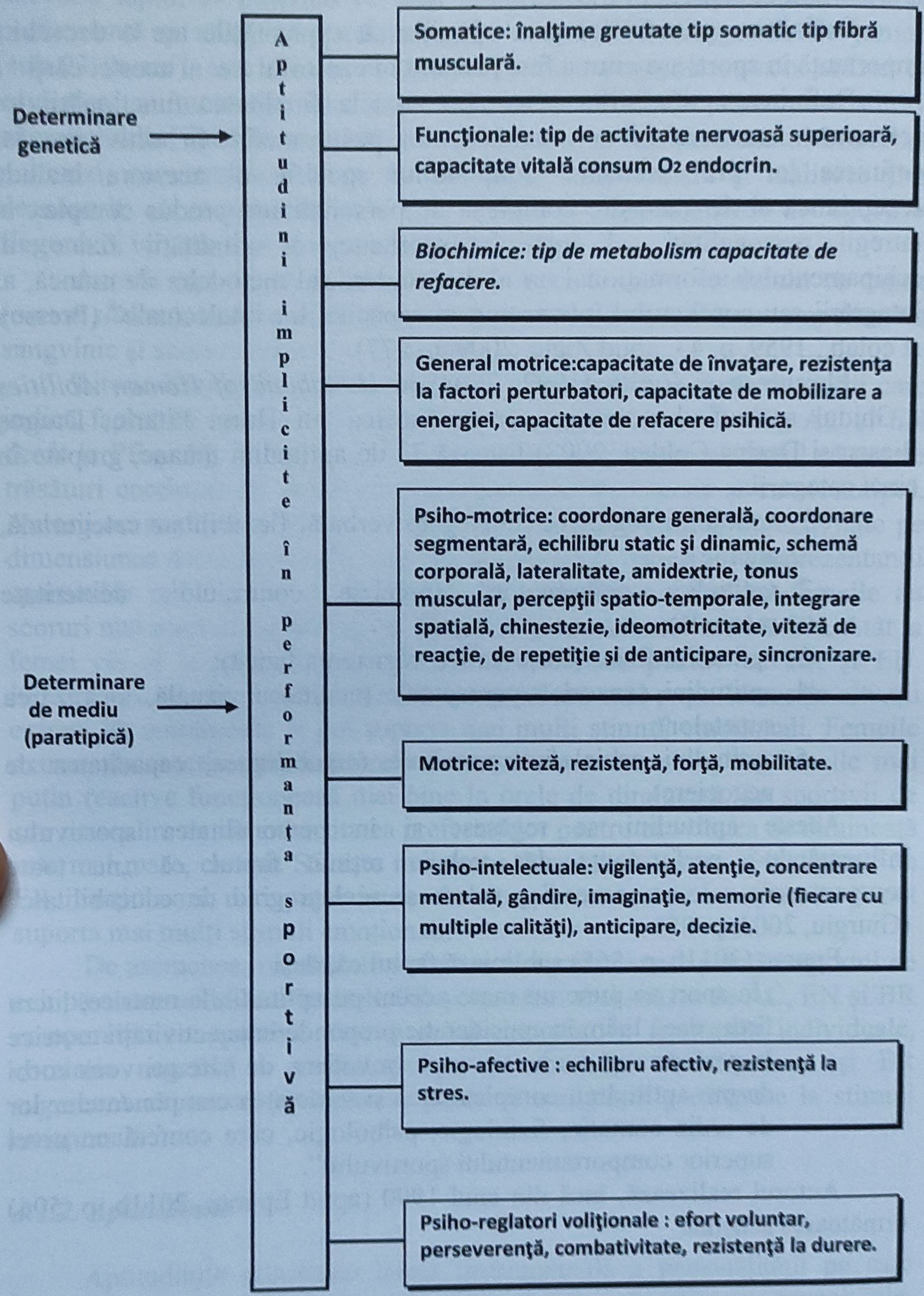


Figura 2. *Schema aptitudinilor performanţiale în sport* (Epuran, 1990, apud Epuran 2011b, p. 596)

4.1.3. Caracterul

Ca latură relațională a personalității, „Caracterul reprezintă configurația sau structura psihică individuală, relativ stabilă și definitorie pentru om, cu mare valoare adaptativă, deoarece pune în contact individul cu realitatea, facilitându-i stabilirea relațiilor, orientarea și comportarea potrivit specificului său individual" Zlate (2009, pp. 287-299).

Autorul menționează o serie de accepțiuni ale noțiunii de caracter, dintre care sunt accentuate două: „a) ca pecete, amprentă, mod de a fi, structură psihică complexă prin care se filtrează cerințele externe pentru a se elabora un răspuns și b) ca profil psiho-moral al individului, evaluat după criterii de unitate, consistență și stabilitate".

De asemenea, autorul menționează două modalități de definire a caracterului: a) în sens larg, exhaustiv și b) în sens îngust, restrictiv.

În prima modalitate de definire, caracterul este „schema logică de organizare a profilului psihosocial al personalității, considerat din perspectiva unor norme și criterii valorice. În acest caz el include: concepția generală despre lume și viață a subiectului; sfera convingerilor și sentimentelor socio-morale; conținutul și scopurile activităților; conținuturile aspirațiilor și idealurilor" (Golu, 2007, p. 561).

În sens îngust, caracterul este un „ansamblu închegat de atitudini și trăsături care determină o modalitate relativ stabilă, constantă de orientare și raportare a subiectului la cei din jur, la sine însuși, la activitatea desfășurată" (Zlate, 2000, p. 288). În această definiție, caracterul este format din două mari componente: valorile și atitudinile.

Dovezile empirice cu privire la valorile și atitudinile etice în sport sunt relativ limitate fiind focalizate asupra sportivilor din sportul de tineret și oferind date colectate prin chestionare de auto-raport. Cu toate aceste limite ele reprezintă un pas inițial promițător în cartografiere a impactului sistemului de valori și atitudini asupra comportamentului sportiv (Lee, Whitehead și Ntoumanis, 2007).

Valorile sunt orientări sau dispoziții care asigură bazele caracterului și care ghidează comportamentul fără să îl provoace efectiv.

Braithwaite și Scott (1991, p. 661) definesc valoarea drept „o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, asupra a ceea ce este dezirabil, care influențează, modalitățile, mijloacele sau finalitatea acțiunilor".

Valorile reprezintă standarde pe care și le stabilesc indivizii și societățile fiind considerate antecedente ale atitudinilor. De exemplu, o atitudine pozitivă față de înșelăciunea în sport ar putea reflecta un sistem de valori în care predomină realizarea/succesul.

Există o serie de definiții și taxonomii ale valorilor (Avram, 2009, pp. 208–212). Unul dintre cele mai influente modele ale valorilor este cel creat de Schwartz (1992) care propune 10 categorii în funcție de obiectivul motivațional pe care îl exprimă. Acestea sunt obținute din 56 de valori raportate la trei categorii de nevoi umane: nevoi biologice individuale, nevoi de interacțiuni sociale și nevoi de supraviețuire și bunăstare a grupului.

Cele 10 categorii de valori sunt: gentilețea și universalitatea (*kindness, universality*) cu referire la depășirea de sine (*surpassing one's self*), puterea şi încrederea în sine (*power, self-confidence*) cu referire la afirmarea de sine (*self-assertion*), autonomia, stimularea, plăcerea (*autonomy, bstimulation, hedonism*) cu referire la preferința pentru schimbare (*values targeting change*) și conformismul, siguranța și tradiția (*conformism, security, tradition*) cu referire la stabilitate (*values of continuity*) (Muscă, 2007, p. 176).

Cu cât, în această structură, valorile sunt mai apropiate cu atât ele sunt mai compatibile (de exemplu, putere și realizare). De exemplu, urmărirea realizării în sport este în concordanță cu urmărirea puterii. În schimb, valorile aflate la distanță una de alta sunt contradictorii; urmărirea realizării în sport adesea intră în conflict cu valoarea protejării bunăstării adversarilor (adică universalismul).

Cercetările privind valorile în sport au fost realizate în principal de Martin Lee pe baza modelului lui Schwartz (Lee, Whitehead și Balchin, 2000; Lee, Whitehead, Ntoumanis și Hatzigeorgiadis, 2008).

În cercetările inițiale, Lee a prezentat sportivilor dileme morale specifice sportului, pe baza presupunerii că o dilemă morală oferă baza unei discuții care poate provoca valorile sportivilor. Prin interviuri semistructurate autorul și echipa sa de cercetare au inventariat reacțiile posibile și de dorit la aceste dileme și au identificat 18 valori: distracție, realizare personală, sportivitate, întreținere a contractului (a juca corect), a fi corect, compasiune, toleranță, manifestare de abilități, ascultare, coeziune a echipei, conștiinciozitate, emoție, sănătate și fitness, autoactualizare, imagine publică, companie, conformitate și câștig. Lee și colegii au dezvoltat un chestionar despre valori în sportul de tineret care distinge cinci valori morale (ascultare, corectitudine, sport, utilitate și întreținere a contractului), trei valori de competență (realizare, manifestarea abilităților și autodirecție) și trei valori de statut (câștig, imagine publică și leadership).

Atitudinile, ca și componentă a caracterului, reprezintă „o modalitate internă de raportare la diferitele laturi ale vieții sociale, la alții, la sine, la activitate, și de manifestare în comportament. Ea este, concomitent, fapt de conștiință, dar și reacție comportamentală" (Zlate, 2009, p. 289), reflectând „funcționarea afectivă – emoțiile și sentimentele – în modelul de

persoană, ca procesor al informației" (Atkinson, Atkinson, Smith și Bem, 2002, p. 842).

Trăsăturile comportamentale devin trăsături caracteriale dacă

„satisfac o serie de cerințe:

1. sunt esențiale, definitorii pentru om (...);
2. sunt stabilizate, durabile, determinând un mod constant de manifestare a individului și permițând anticiparea reacțiilor viitoare ale individului (manifestarea întâmplătoare, sporadică a unor trăsături nu trebuie să conducă la considerarea lor ca trăsături caracteriale; se știe că și fricosul poate săvârși acte de curaj, ceea ce nu înseamnă că el este curajos);
3. sunt coerente cu toate celelalte (caracterul presupune nu trăsături izolate, juxtapuse, așezate unele lângă altele, în neorânduială, dimpotrivă, el presupune sinteza, închegarea armonioasă" (Zlate, 2009, pp. 290-291).

Giurgiu (2003, p. 97) subliniază faptul că „Atitudinile indispensabile dobândirii succesului în sport (...) sunt: dorința de afirmare, activismul, determinarea, perseverența, responsabilitatea, autocontrolul, rezistența la frustrare, receptivitatea, forța caracterului, asumarea riscului, autoevaluarea realistă, încrederea în sine și în alții, etc.".

Literatura de specialitate (Giurgiu, 2004 p. 67; Sandovici și Alexe, 2018, p. 75) consideră foarte valoroasă „Lista atitudinilor specifice din sport" (prezentată de Epuran, 2001).

4.1.4. Inteligența

Inteligența, ca latură rezolutiv-productivă a personalității, este definită drept „capacitatea globală de cunoaștere a lumii, gândire rațională, capacitatea de a învinge provocările vieții" (Wechsler, 1975, apud Zlate, 2009, p. 290) fiind considerată un „aspect al adaptării omului la solicitări" (Epuran, 2011a, p. 239).

După Nazarenko (2013), inteligența reflectă capacitatea omului de a căuta soluții adecvate la probleme complexe în situații care apar neașteptat și comportamentul adecvat al omului într-o varietate de circumstanțe problematice iar în sport, în plus, reflectă capacitatea de a asimila tehnologia de coordonare, exercițiile multidirecționale, învățarea legilor creșterii competențelor sportive, obținerea unui nivel ridicat de stabilitate și fiabilitate a activității competitive, analiză critică și sinteză a realizărilor personale și a eșecurilor în timpul competițiilor, cu căutarea activă a modalităților de corectare a acestora.

Inteligența are o importanță deosebită în activitatea sportivă ea creând condiții pentru implementarea principalelor reglementări conceptuale: unitatea conștiinței și activității, abordarea holistică a organizării unui proces de antrenament, alocarea și luarea în considerare a relațiilor cauză-efect. Eficiența condiționării acțiunilor motorii este o problemă de maxim interes în psihologia sportului și a antrenamentului sportiv.

Literatura constată că mulți antrenori și experți subestimează rolul inteligenței atunci când se focalizează pe aspectul biologic al antrenamentului sportiv (îmbunătățirea nivelului calităților de coordonare motorie care oferă abilități fizice, speciale și tehnice generale, îmbunătățirea antrenamentului tactic prin utilizarea mai eficientă a potențialului kinesiologic) ceea ce pune sportivul în situația de subiect pasiv în procesul de antrenament sportiv, de executant al programului dezvoltat pentru el ceea ce poate inhiba dezvoltarea integrală a potențialului său (Nazarenko, 2013).

Autorul citat apreciază că activitatea sportivă are cerințe specifice de inteligență, necesitând învățarea naturii influenței exercițiilor fizice, a modelelor de dezvoltare și îmbunătățire a aspectelor calitative ale activității motorii, care îmbunătățesc fitness-ul și găsirea modalităților și tehnicilor de armonizare a activităților intelectuale și motorii pentru a realiza rezultate mari. În plus, conform aceluiași autor, în sport, inteligența are propriile sale criterii de evaluare, dintre care cele mai importante sunt:

a. cantitatea și nivelul de cunoștințe, deprinderi și abilități de învățare, capacitatea de extrapolare în condiții noi;
b. viteza de percepție a informațiilor primite și capacitatea de procesare a acestora;
c. înțelegerea și precizarea clară a esenței problemei;
d. capacitatea de a alege o metodă eficientă de rezolvare a problemelor complexe;
e. standarde de vorbire, comportament, stabilirea relațiilor interpersonale.

Inteligența ca „ansamblu de funcții datorită cărora organismul se adaptează la mediu elaborând combinații originale ale conduitelor, achiziționează și folosește cunoștințe noi și, eventual, raționează și rezolvă problemele, conform regulilor degajate prin formalizările logicii" (Doron și Parot, 2006, pp. 410-411) este reflectată cel mai bine de inteligența multiplă (*Multiple Intelligences*) (Gardner, 1996) și de inteligența emoțională (*Emotional Intelligence*) (Goleman, 1995, 1998, 2001; Laborde, Brüll, Weber și Anders; 2011; Mestre și colab., 2006).

Inteligența multiplă

Gardner (1996), autorul teoriei inteligenței multiple afirmă: „Nu neg existența unui factor general dar mă întreb ce valoare explicativă are în afara cadrului destul de restrâns al învățământului formal (...) Dacă factorul «g» este un concept valid pentru a descrie capacitățile unor subiecți, el lasă deoparte alte talente remarcabile" (pp. 57-58).

Inteligențele descrise de Gardner (1980, 1999) sunt :

1. inteligența lingvistică,
2. inteligența logică-matematică,
3. inteligența spațială,
4. inteligența muzicală,
5. inteligența corporal-kinestezică,
6. inteligența intrapersonală,
7. inteligența interpersonală și
8. inteligența naturalistă (cf. R. Sternberg, 2001, p. 335, apud Epuran, 2011a, p. 239).

Epuran (2011a, p. 240) se referă la inteligența corporal-kinestezică care „constă din capacitatea de a rezolva probleme sau de a crea prin corp sau cu corpul, în dans, jocuri sportive, alergări, aruncări, exerciții de dexteritate", ea fiind asociată cu „inteligența practică în care este cuprinsă și inteligența motrică, de fapt aceeași categorie de procese care subliniază relația biunivocă dintre cogniție și motricitate".

Aytac și Bilgel (2018) se referă la o serie de cercetări care au încercat să identifice: a) relația dintre inteligențele multiple și succesul în sporturi de grup și individuale. Rezultatele lor au arătat că corelații pozitive doar în sporturile de grup; b) relația dintre inteligențe multiple și motivația pentru efort și succes în sport; c) relația dintre inteligența interpersonală și performanța în sport demonstrând capacitatea lor de a prezice succesul în sport.

Inteligența emoțională

A fost descrisă: a) ca suma aptitudinilor intelectuale şi b) ca un mixaj al aptitudinilor cu unele trăsături de personalitate (Mayer şi Salovey, 1997; Mayer, Salovey şi Caruso, 2000).

După Mayer și Salovey (1997), Inteligența emoțională (IE) este capacitatea individului de a gestiona în mod eficient interacțiunea dintre emoție și cunoaștere și „se referă la a recunoaște semnificațiile emoțiilor și relațiile lor și a raționa și rezolva probleme pe baza lor". Această capacitate constă în abilitatea de: a) a percepe emoțiile; b) a utiliza emoțiile pentru a facilita gândirea; c) a înțelege emoțiile; și d) a gestiona emoțiile.

În contextul sportului, inteligența emoțională este importantă atât pentru antrenori, cât și pentru sportivi.

La sportivi, inteligența emoțională superioară este asociată (cf. Lane, Thelwell și Devonport, 2009) cu performanțe mari în sporturile de echipă, cum ar fi cricket, hochei și baseball.

În sporturile de echipă sportivul trebuie să recunoască emoțiile coechipierilor și ale adversarilor, iar la nivel individual, inteligența emoțională superioară s-a dovedit a fi pozitiv asociată cu utilizarea unor abilități psihologice, precum imageria și vorbirea cu sine. În plus, inteligența emoțională are rol în protejarea împotriva stresului, deoarece sportivii cu inteligență emoțională accentuată apreciază competiția ca pe o provocare și nu ca o amenințare ceea ce favorizează emoțiile pozitive și scade anxietatea precompetitivă.

Lane, Thelwell și Devonport (2009) au investigat relațiile dintre inteligența emoțională și stările de dispoziție asociate cu performanțe optime în sport și în mediul academic. Rezultatele au arătat că scorurile inteligenței emoționale sunt asociate cu diferențe de stare de dispoziție și performanța optimă și disfuncțională. De exemplu, utilizarea emoțiilor a fost asociată cu diferențele în fericire și confuzie în competiția sportivă. Este plauzibil ca indivizii inteligenți emoțional să fie conștienți de influența fericirii și confuziei în medierea impactului altor emoții asupra performanței. Persoanele inteligente emoțional iau măsuri de reducere a depresiei. Rezultatele studiului oferă sprijin pentru ideea că inteligența emoțională poate facilita performanța sportivă.

Campo, Laborde, Weckemann și Colombus (2015) au investigat eficacitatea unei intervenții de dezvoltare a inteligenței emoționale în sporturile de contact în echipă, pentru sportivi care nu au o motivație preexistentă. Rezultatele au arătat că intervenția a condus la creșterea aspectelor specifice ale inteligenței emoționale (competența socială, percepția emoțiilor și gestionarea emoțiilor), dar nu trăsătura inteligență emoțională globală. Rezultatele studiului susțin ideea că dezvoltarea inteligenței emoționale la nivel de trăsătură ar putea influența și alte aspecte ale performanței sportive.

Pentru antrenori, inteligența emoțională este asociată pozitiv cu eficiența antrenorului (Thelwell, Lane, Weston și Greenlees, 2008, apud Lane, Devonpor, Soos, Karsai, Leibinger și Hamar, 2010).

Chan și Mallett (2011) găsesc inteligența emoțională foarte utilă mai ales pentru antrenorii sportivilor de înaltă performanță deoarece profesia de antrenor este mai mult decât instruirea abilităților, necesitând calități de conducere dincolo de cunoștințele tehnice și tactice. Autorii constată că literatura asociată inteligenței emoționale în coachingul și leadershipul sportiv este încă săracă și că sunt încă necesare studii în acest sens.

4.1.5. Creativitatea

Creativitatea ca latura trasformativ-constructivă a personalității „constituie un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenești" (Zlate, 2000, p. 278).

În psihologie, creativitatea apare în calitate de: a) de produs; b) proces; c) potențialitate; d) dimensiune complexă a personalității.

Produsele creativității sunt apreciate după noutatea lor pentru subiect sau după noutatea lor pentru societate. Ca proces, creativitatea este analizată sub aspectul etapelor procesului creator: pregătirea, incubația, iluminarea, verificarea. Ca potențialitate general umană există sub formă latentă, virtuală, în grade și proporții diferite, ea regăsindu-se la toți oamenii. Ca dimensiune complexă a personalității, „Creativitatea integrează în sine întreaga personalitate și activitate psihică a individului, iar, la rândul ei, se subsumează și integrează organic în structurile cele mai complexe ale personalității" (Zlate, 2009, p. 307).

Guilford (1951, apud Sandovici și Alexe, 2018) a fost primul care a semnalat ca și caracteristici ale personalității creatoare: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire.

Memmert (2011) observă că în domeniul sportului, „creativ" se referă la acele decizii variate, rare și flexibile, care joacă un rol important în aproape toate sporturile. O trecere neașteptată fără privire la un coleg membru al echipei (care poate nici măcar nu este așteptat de membrul echipei) ar fi un exemplu de soluție creativă în baschet sau fotbal. Mai mult decât atât, jucătorul creativ A poate intenționa să transmită mingea jucătorului B, înainte de a percepe în ultimul moment că jucătorul C este brusc marcat, într-o poziție mai bună, și astfel jucătorul A ia decizia de a trece mingea în fața jucătorului C. Autorul notează că distincția dintre luarea deciziilor expertului și creativitatea în sport sunt strâns legate de distincția dintre „gândirea divergentă" și „gândirea convergentă", definite de Guilford și transferate pentru prima dată în lumea sportului de către Klaus Roth.

Gândirea convergentă, sau inteligența tactică se referă, la nivel comportamental, la capacitatea de a găsi soluția ideală la o problemă dată într-o situație specifică în sport. De exemplu, vedeta de baschet Dirk Nowitzki poate anticipa mișcările viitoare ale unui jucător ofensiv advers și va păși în fața lui provocând un fault ofensator.

Gândirea divergentă sau creativitatea tactică este definită, la nivel comportamental, ca neobișnuință, inovație, raritate sau chiar unicitatea soluțiilor unei situații sportive conexe.

Steaua baschetului Earvin „Magic" Johnson (*Basketball star Earvin 'Magic' Johnson*) a devenit celebru pentru așa-numitele sale „pase fără să se uite" (*no-look-passes*), care pare să poată lua toate informațiile relevante ale unei situații și să le folosească pentru a-și păcăli adversarii.

4.2. Factorii și trăsăturile de personalitate în activitatea sportivă

Descrierea personalității în termeni de trăsături sau de factori a fost preluată și în psihologia sportului, cu aproximativ aceleași dileme și soluții. Prima modalitate de descriere are „ca noțiune centrală pe aceea de trăsătură, iar a doua (...) ca noțiune-pivot noțiunea de factor" (Opre, 2003/2006, p. 11, apud Grădinarul, 2020a, b).

Allen, Greenlees și Jones (2013) notează că studiul personalității în sport continuă să opereze cu conceptul de „dimensiuni" al personalității și cu abordarea ierarhică a structurii personalității, propusă de Allport (1927, 1937) fiind vizibile două poziții: a) abordări bazate pe tip (care poziționează individul într-o anumită tipologie) și b) abordări bazate pe trăsături (care poziționează un individ pe un continuu liniar bipolar al unei caracteristici). Autorii consideră că în sport, abordarea bazată pe trăsături de personalitate: este mai eficientă (cea bazată pe tip fiind specifică în domeniul clinic pentru identificarea persoanelor cu tulburări de personalitate particulare).

Așa cum observă Zlate (2003) abordarea personalității în termeni de trăsături „a condus la formarea unei imagini compozite asupra personalității și mai ales la «pulverizarea» unității ei" (p. 242) și a favorizat cristalizarea concepției că personalitatea poate fi descrisă prin intermediul unui număr mai mic de factori, relativ asemănători între ei, ceea ce marchează trecerea de la studiul analitic la studiul sintetic al personalității.

Robu (2017) îl consideră pe Eysenck unul dintre pilonii acestei noi orientări (p. 72), care „a construit, explicat și descris binecunoscutul model al personalității în doi factori: *extraversiunea* și, respectiv, *stabilitatea emoțională* (nevrotismul)" (pg. 75).

După Süss, Bílý, Kolářová, Přibylová, Pfoff, Price şi Carboch (2016), dimensiunea introversiune-extraversie se bazează pe activări și inhibiții diferite ale puterii și vitezei de desfășurare ale activității. Extravertiți se caracterizează printr-o activare slabă, care este cauzată de o inhibare lentă sau rapidă și puternică. Comparativ cu extravertiții, introvertiți sunt iritabili și răspund la stimuli mai slabi, ei caută adesea o mai mică sensibilitate senzorială. Nevrotismul și stabilitatea, reflectă răspunsul sistemului nervos la stres. Pentru individul cu un scor de nevrotism ridicat același stimul determină reacții fizice și emoționale mai puternice decât cele ale extravertiților, deoarece reactivitatea sistemului nervos autonom este mai

mare. Cercetările au dovedit că sportivii de top prezintă un nivel scăzut de nevrotism, în timp ce prezintă semne de extraversie crescută.

Modelul personalității care s-a bucurat de cea mai mare atenție în ultimele decenii este modelul Big Five al trăsăturilor de personalitate, care „este în prezent paradigma dominantă în cercetarea personalității şi unul dintre cele mai influente modele din toate domeniile psihologiei" (McCrae, 2009, p. 148).

Costa şi Mc Crae, în 1985, au identificat 5 factori ai personalității, fiecare cu câte 6 fațete, respectiv: nevrotismul (cu fațetele: anxietate, ostilitate, depresie, conștiință de sine exagerată, impulsivitate, vulnerabilitate); extraversia cu fațetele: căldură/entuziasm, spirit gregar, afirmare, activism, căutarea stimulării, calitatea pozitivă a stărilor afective; deschiderea la experiență cu fațetele: deschidere spre fantezie, deschidere în plan estetic, deschidere spre modurile proprii de a simți, deschidere în planul acțiunilor, deschidere în plan ideatic, deschidere în planul valorilor; agreabilitatea cu fațetele: încredere, sinceritate în expresia opiniilor și în conduită, altruism, bunăvoință, modestie, blândețe; conştiinciozitatea cu fațetele: competență, ordine, simț al datoriei, dorință de realizare, auto-disciplină, deliberare (Minulescu, 1996, pp. 100-113).

Conținuturile psihologice/fațetele (pe care le măsoară chestionarele de personalitate) sunt (după Grădinaru, 2020a) următoarele:

1. Nevrotismul (*Neuroticism*/N) - anxietate (*anxiety*); furie (*anger*); depresie (*depression*); conștiință de sine (*self-conciousness*); nesăbuință (*immoderation*); vulnerabilitate (*vulnerability*);
2. Extraversia (*Extraversion*/E) - atitudine prietenoasă (*friendliness*); spirit gregar (*gregariousness*); asertivitate (*assertiveness*); nivel de activitate (*activity level*); căutare de senzații (*excitement seeking*); voioșie (*cheerfulness*);
3. Deschiderea (*Openness to experience*/O) - imaginație (*imagination*); interes artistic (*artistic interest*); emotivitate (*emotionality*); spirit de aventură (*adventurousness*); intelect (*intellect*); liberalism (*liberalism*);
4. Agreabilitatea (*Agreeableness*/A) - încredere (*trust*); moralitate (*morality*); altruism (*altruism*); cooperare (*cooperation*); modestie (*modesty*); simpatie (*sympathy*);
5. Constiinciozitatea (*Conscientiousness*/C) - auto-eficacitate (*self-efficacy*); atitudine ordonată (*orderliness*); simțul datoriei (*dutifulness*); dorința de realizare (*achievement-striving*); auto-disciplină (*self-discipline*); precauție (*cautiousness*).

Cercetarea factorilor personalității sportivilor s-a dezvoltat în timp orientându-se în mai multe direcții, în funcție de câteva idei de bază (Giurgiu, 2004, pp. 63-64):

„a) un anumit tip de personalitate predispune individul la practicarea sportului;
b) practicarea sistematică a unei activități sportive influențează personalitatea subiectului și o modifică;
c) cele două fenomene coexistă".

Cercetările care au vizat identificarea tipului optim de personalitate pentru performanța de înalt nivel în diferite discipline sportive au comparat:

- sportivii cu nesportivii;
- sportivii de elită cu debutanții (experți-începători);
- sportivii de performanță cu sportivii amatori;
- sportivii unei discipline sportive cu cei ai altei discipline;
- practicanții sporturilor de echipă, cu cei ai sporturilor individuale etc., (Allen, Greenlees și Jones, 2013; Giurgiu, 2004, pp. 63-64; Jarvis, 2006).

Jarvis (2006) inventariază o serie de cercetări care semnalează următoarele diferențe între sportivi și non-sportivi:

a) cele menționate de Eysenck (1982) conform căreia persoanele cu nivel ridicat al extraversiei și psihoticism din EPQ sunt mai predispuse la sport;
b) cele menționate de Schurr și colaboratorii (1977) care au arătat că sportivii (din echipele universitare) diferă de non-sportivi pe trei scale ale 16 PF, fiind mai independenți și orientați spre obiective și mai puțin anxioși decât cei care nu sunt sportivi;
c) cele semnalate de Francis și colegii (1998), care au comparat sportivii din cluburile de hochei universitare cu un grup de control al studenților fără implicare formală în sport. Jucătorii de hochei au apărut ca fiind semnificativ mai ridicați în extraversie și psihotism. Desigur, jucătorii de hochei universitari nu pot fi neapărat luați ca reprezentanți ai sportivilor în ansamblu. În mod clar, elevii diferă de alte grupuri, iar hocheiul este un sport de echipă caracterizat prin niveluri deosebit de ridicate de coeziune a grupului;
d) cercetările lui McKelvie și colaboratorii (2003) care au descoperit că sportivii, față de non-sportivi, sunt mai stabili din punct de vedere emoțional.

Același autor (Jarvis, 2006) menționează o altă serie de studii care relevă diferențe de personalitate între sportivii de înaltă performanță și cei care nu ating performanța (*Distinguishing successful from unsuccessful*

athletes). Sunt menționați Tutko și Ogilvie (1966) care au identificat 11 trăsături de personalitate specifice sportivilor de succes: agresivitate, conștiinciozitate, determinare, conducere, control emoțional, grad de vinovăție, leadership, duritate mentală, încredere în sine.

De asemenea se face referire la Piedmont și colaboratorii (1999) care au stabilit că abilitatea fotbaliștilor (femei), evaluată de către antrenori și de statisticile jocului (goluri marcate, meciuri câștigate etc.) corelează diferit cu trăsăturile de personalitate: extraversiunea și nevrotismul au corelat cu evaluările antrenorilor, nu și cu performanțele obiective; doar conștiinciozitatea a corelat cu nivelul performanței obiective.

O altă categorie de studii menționate de Jarvis (2006) este cea care se focalizează pe diferențele dintre personalitățile sportivilor care participă la sporturi cu risc ridicat și cu risc scăzut. Astfel, Freixanet (1999) a arătat că alpiniștii și alți sportivi ai unor sporturi cu risc ridicat s-au caracterizat prin niveluri semnificativ mai mari de extraversie și niveluri scăzute de nevrotism. Diehm și Armatas (2004) au comparat personalitatea a 44 de jucători de golf (cu risc scăzut) și 41 de surferi (cu risc ridicat). Surferii au raportat scoruri semnificativ mai înalte pe scala de deschidere la experiențe noi .

Allen, Greenlees și Jones (2013) discută cercetări care:

a) atestă diferențe de personalitate între sportivii care concurează în competiții naționale sau internaționale cu cei care concurează în competiții de club sau regionale (Allen, Greenlees și Jones, 2011). Astfel, primii au raportat niveluri mai scăzute la nevrotism și niveluri mai ridicate de conștiinciozitate și agreabilitate față de cei din urmă;
b) atestă diferențe de personalitate între sportivii începători în competiții și sportivi care nu au fost încă implicați. În general, debutanții obișnuiți și cei neregulari nu au arătat nicio diferență semnificativă în ceea ce privește caracteristicile personalității;
c) compară sportivii care avansează la nivel profesional cu cei care nu progresează la nivel profesional de-a lungul sezonului. De exemplu, studiul realizat de Aidman (2007) a constatat că scorurile la testele de personalitate ale jucătorilor de fotbal junior de elită ar putea prezice dacă au progresat la nivel profesional șapte ani mai târziu. Deși sunt necesare teste mai critice, aceste descoperiri sugerează că succesul pe termen lung în sport este în parte o funcție a personalității, în timp ce succesul pe termen scurt nu are legătură cu personalitatea;
d) analizează asocierea trăsăturilor de personalitate cu comportamentul precompetițional. De exemplu, un studiu

efectuat asupra gimnastelor britanice a demonstrat că conștiinciozitatea a fost asociată în mod pozitiv cu calitatea de pregătire a sportivilor până la competiție și stabilitatea emoțională a fost asociată pozitiv cu confruntarea eficientă în timpul competiției (Woodman, Zourbanos, Hardy, Beattie și McQuillan, 2010);

e) au explorat efectul personalității asupra stărilor psihologice precum agresivitatea. Aceste studii arată că sportivii cu un nivel scăzut de agreabilitate, extraversiune și/sau stabilitate emoțională sunt mai predispuși la comportamente agresive, sportivii cu niveluri scăzute de deschidere și/sau stabilitate emoțională sunt mai predispuși la utilizarea strategiilor de combatere a evitării și că sportivii cu niveluri ridicate de conștiinciozitate, extraversiune și/sau stabilitate emoțională sunt mai predispuși la utilizarea strategiilor de coping axate pe probleme;

f) au explorat și efectele personalității asupra satisfacției echipei. Astfel, o mai mare satisfacție cu echipa a fost asociată cu niveluri mai ridicate ale stabilității emoționale și conștiinciozității. Studiul lui Peeters, Rutte, Van Tuijl, și Reymen, din anul 2006 a constatat că extraversiunea a fost asociată cu niveluri mai mici de satisfacție, dar numai pentru acei membri ai echipei cu niveluri scăzute de extraversiune.

O altă direcție de dezvoltare a cercetărilor asupra personalității este focalizarea asupra unor caracteristici specifice, așa numitele trăsături înguste de personalitate (Iliescu, Nedelcea și Ion, 2015, p. 474; Jarvis, 2006) nu asupra trăsăturilor largi.

Jarvis (2006) menționează ca aspecte specifice ale personalității numite trăsături cu bandă îngustă ale personalității: căutarea senzațiilor, dominanța telică și puterea mentală (*Mental toughness*): căutarea senzației (*Sensation seeking*) reflectă cantitatea de stimulare pe care o caută o persoană. Zuckerman (1978) a identificat patru factori separați implicați: căutarea emoțiilor și aventura, tendința de a acționa sub puterea impulsului, căutarea de noi experiențe și capacitatea de plictiseală.

Conform autorului, în stările telice se evită excitarea iar în cele paratelice se caută excitarea. Unii sportivi sunt dominați de stările telice, alții de cele paratelice. Kerr (1997) a sugerat că dominația telică afectează alegerea sportului, realizarea sportivă și răspunsul individului la presiunea concurenței. Snell (1991) a comparat triatloniștii profesioniști și amatori. Profesioniștii au obținut un nivel semnificativ mai scăzut la evitarea

excitației, ceea ce sugerează că un factor important în succes este acela de a face față presiunii suplimentare (deci a excitației) a sportului la nivel profesional.

Puterea mentală (*Mental toughness mental strength or toughness*) este capacitatea de a face față circumstanțelor dificile. Conceptul de putere a fost dezvoltat în domeniul psihologiei sănătății de către Kobasa (1979), al cărui obiectiv a fost să explice de ce o minoritate de oameni nu pare să sufere stres în circumstanțe care ar fi nesănătoase pentru majoritatea dintre noi.

Literatura descrie drept caracteristici care stau la baza puterii mentale:

- controlul emoțiilor,
- angajamentul – implicarea activă în evenimente,
- provocarea - o atitudine pozitivă față de schimbare,
- încrederea, autoeficacitatea.

În categoria trăsăturilor înguste de personalitate poate fi inclus și stilul atențional (Jarvis, 2006) propus de Nideffer (1976) după care personalitatea sportivilor poate fi clasificată în funcție de caracteristicile individuale ale procesării informațiilor. Mai precis, el a considerat că atenția poate fi măsurată în termeni de două dimensiuni, lățime și direcție. Lățimea se referă la tendința de a adopta o gamă largă de informații, spre deosebire de concentrarea pe puține surse de informații iar direcția se referă la punctul de concentrare a atenției și variază de la sursele interne (propria stare mentală și fizică) la cele externe (ceea ce se întâmplă în jur). De exemplu, jucătorii de tenis trebuie să fie capabili să se concentreze strict pe minge, dar să folosească, de asemenea, un accent larg pentru a stabili modul în care adversarul se mișcă – și să-și planifice următorul atac. Un atacant de rugby ar putea menține o focalizare internă pentru a fi sigur că împinge eficient, dar un focus extern pentru a urma direcția mingii. Un karatist valorizează în special o focalizare externă largă (numită zanshin), care permite detectarea unui atac din orice direcție.

Stilul atențional este măsurat printr-un chestionar care măsoară 17 dimensiuni ale personalității de genul: capacitatea sportivului de a se concentra pe mai mulți stimuli externi, capacitatea de a analiza informațiile din mai multe surse, capacitatea de concentrare îngustă asupra unui singur stimul.

În practica studierii personalității sportivilor se întâlnește evaluarea atât a trăsăturilor largi cât și a celor înguste de personalitate. Așa cum se poate observa, dintre cele 11 caracteristici de personalitate și comportament care, conform Holdevici (2011) reprezintă baza succesului unui campion (extraversiune/introversiune, toleranță la stres, reactivitate emoțională și stabilitate, nivel intelectual, forța caracterului, dominanță, încredere în sine, îngrijorare pentru aspectul exterior și sănătate, anxietate, nevroză și agresivitate) unele se încadrează în categoria trăsăturilor largi (factorilor), altele în categoria trăsăturilor înguste de personalitate.

Astfel, sunt trăsături largi de personalitate: extraversiunea/ introversiunea, stabilitatea emoțională/nevrotismul, dominanța.

Din categoria trăsăturilor înguste (care apar ca fațete ale celor largi) sunt enumerate:

a) toleranța la stres, ca abilitatea organismului de a rezista acțiunii agenților stresanți, este întâlnită ca fațetă a unor factori largi. Toleranța la stres la sportivi poate depinde de anumiți factori situaționali, funcționali și de anumite caracteristici ale lor;
b) nivelul intelectual este legat de strategiile și decizia pe care le fac sportivii în timpul competițiilor, precum și de deschiderea către identificarea și valorificarea diverselor oportunități;
c) încrederea în sine reprezintă motorul care susține efortul pe termen lung al unui sportiv profesionist;
d) preocuparea pentru aspectul exterior și sănătate este asociată cu sfera motivațională;
e) anxietatea și agresivitatea sunt considerate necesare pentru performanța sportivă în anumite limite. Când nivelul lor depășește un anumit punct, performanțele sportivilor scad semnificativ (pentru nuanțări: Sandovici și Alexe, 2018).

Specialiștii (Jarvis, 2006) subliniază faptul că realizarea profilului de personalitate al sportivului implică măsurarea cu o serie de scale de personalitate și crearea unei imagini cu punctele tari și punctele slabe ale acestuia.

Studiile realizate asupra personalității sportivilor recurg, în general la instrumentele de evaluare a personalității în general. Acestea sunt: a. Probe psihometrice (chestionarele, inventarele și testele care măsoară diferite aspecte sau trăsături ale personalității); b. Probe proiective; c. Probe calitative, de tipul testelor situaționale sau utilizarea unor metode și tehnici precum observația sau interviul clinic (Crețu, 2012).

Instrumentele utilizate în evaluarea personalității, sub aspectul trăsăturilor și factorilor sunt, conform Iliescu, Nedelcea și Ion (2015):

a) chestionare de generație mai veche care propun propriile taxonomii (teorii ale trăsăturilor de personalitate) și propriile liste de scale, cum sunt 16 PF (16 Personality Factors; Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970), CPI (California Psychological Inventory; Gough & Bradley, 1996);
b) instrumente bazate pe modelul Big Five - NEO PI-R (NEO Psychological Inventory, Revised; Costa & McCrae, 1992) și NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory; Costa & McCrae, 1992);
c) chestionare de generație nouă, cum ar fi HEXACO (Ashton & Lee, 2001), care propun grupaje de scale și o structură a

personalității diferită de cea propusă de Big Five, cu argumente puternice, care țin de o validitate superioară și de o utilitate mai bună (pp. 470–471).

Dintre acestea, cel mai frecvent utilizate în studiul relației dintre trăsăturile de personalitate și comportamentul sportiv au fost:

- EPI/EPQ (*Eysenck Personality Inventory*/EPI) (Eysenck and Eysenck 1963);
- 16 PF (Cattell, Eber and Tatsuoka 1970);
- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*/MMPI (Hathaway and McKinley 1943);
- NEO-PI-R;
- Chestionarele de temperament Strelau (*Strelau Temperament Inventory*/STI și STR revăzut) (Strelau și colab., 1990, pp. 212-213) (apud Biddle și Mutrie, 2007; Litwic-Kaminska și Kotyśko, 2018).

Cu privire la aceste instrumente și la altele, utilizate pentru măsurarea unor trăsături înguste de personalitate, literatura (Olšovská și Švec, 2017, p. 30) subliniază faptul că ele au o valoare de predicție limitată în sport.

Capitolul 5

IMPLICAREA SINELUI ÎN ACTIVITATEA SPORTIVĂ

5.1. Aspecte ale implicării sinelui în activitatea sportivă

Implicarea în activitatea sportivă în general (și în performanța în sport în special) a sinelui (*self*), eului și a constructelor psihologice corelate, este o altă temă de interes în psihologia și în științele sportului.

Literatura din domeniul psihologiei (în particular a psihologiei sociale) identifică „cinci feluri distincte în care științele sociale și comportamentale folosesc de obicei cuvântul „sine" și derivații lui (...): sinele ca persoană, sinele ca personalitate, sinele ca subiect cu experiențe, sinele ca și credințe despre tine însuți și sinele ca agent executiv" (Leary și Tangney, 2003, p. 6, apud Scârneci, 2009, p. 87).

Aceste perspective se regăsesc, explicit sau implicit și în psihologia sportului, în care, conceptul de sine, imaginea de sine, stima de sine, încrederea în sine, identitatea de sine etc. au fost examinate (Leary și Baumeister, 2000; Leary și MacDonald, 2003) sub aspectul relevanței lor pentru performanța sportivă, ca antecedente sau consecințe ale acesteia.

5.1.1. Sinele și conceptul de sine

Sinele (*self*) și conceptul de sine (*self-concept*) sunt constructe care au început să atragă interesul cercetătorilor și practicienilor preocupați de personalitatea sportivilor mai ales a celor de elită și în relație cu performanța fapt explicabil dacă se acceptă că „Marea performanță realizată în sporturile individuale sau sporturile de echipă este rezultatul depunerii eforturilor și învingerii rezistențelor prin propriile posibilități (...) Afirmarea de sine, într-o activitate sportivă, este rezultatul muncii depuse de-a lungul timpului și transformată în posibilități de manifestare superioare" (Rață, 2008, p. 26).

În psihologia generală (și, mai aplicat, în psihologia socială) sinele este definit în termeni de „set de reguli personale ce ghidează acțiunile noastre sociale și personale și ne asigură continuitatea în timp, în ciuda transformărilor pe care le suferim și care sunt inerente" (Muntean, 2009, p. 227) iar conceptul de sine în termeni de „un întreg sistem de cunoștințe

despre propria persoană, folosite pentru a recunoaște și interpreta stimulii relevanți pentru individ" (Monteil & Martinot, 1991, apud Popoviciu, 2013, p. 250).

Literatura de specialitate (Chelcea, 2006, p. 278; Epuran, 2011a, p. 229; Zlate, 2004, p. 118) se referă la distincția pe care a realizat-o James (1881) între

> „sinele material (dat de sentimentele referitoare la noi înșine și imaginea a ceea ce suntem: studenți, profesori, șomeri, patroni etc.), sinele social (dat de imaginile și sentimentele derivate din raporturile cu alte persoane: prieten, iubit, părinte, lider etc.) și sinele spiritual (dat de imaginea despre propria personalitate în ansamblul ei)" (Chelcea, 2006, p. 278, apud Scârneci, 2009, p. 19).

Zlate (2003, p. 62) diferențiază între „sine" și „eu" deși le consideră pe ambele înnăscute: „Eul este «o porțiune a Sinelui» care, sub influența lumii exterioare, a mediului înconjurător, suferă o dezvoltare specială, în sensul că din simplu organ receptor și proiector în raport cu stimulii, devine un intermediar între Sine și lumea exterioară" și apreciază că

> dacă într-o stare inițială aparatele specifice sinelui (pulsiunile) exista amestecate cu cele specifice eului (capacitatea de a percepe, învăța, memoriza, gândi, acționa), mai târziu, ca urmare a formării unor aparate achiziționate (deprinderi, mecanisme de apărare etc.). Eul își va căpăta o tot mai mare autonomie. Dacă în prima fază, este prezentă o „autonomie primară" a eului, în cea de-a doua, putem vorbi despre o „autonomie secundară" ce permite organismului adaptarea rațională la mediul înconjurător (Zlate, 2003, pp. 93-94).

Golu (2007, p. 822) precizează că eul include „trei componente intercorelate şi reciproc integrate:

- *Eul corporal* (imaginea valorizantă a mediului intern al organismului – cenestezia, imaginea valorizată a constituției fizice – morfotipului, trăirile afective legate de acestea, ansamblul trebuințelor biofiziologice etc.),
- *Eul psihologic* (imaginea despre propria organizare psihică internă, trăirile afective legate de aceasta, motivația – nevoia de autorealizare, de autoperfecționare, voința de acțiune etc.),
- *Eul social* (imaginea despre locul și rolul propriu în societate, sistemul valorilor sociale interiorizate și integrate, motivele sociale, motivele de statut, sentimentele sociale, voința de interacțiune și integrare socială)".

Golu (2007, p. 823) pornind de la diferențierea personalității realizată de Zlate (1999) (personalitatea reală, personalitatea autoevaluată, personalitatea ideală, personalitatea percepută, personalitatea proiectată și personalitatea manifestată) distinge la nivelul eului:

„*Eul real* (ansamblul atributelor structural-funcționale așa cum se prezintă ele la un moment dat, neraportate la un evaluator);

Eul autoevaluat (imaginea retroproiectată a subiectului despre «atributele» Eului său);

Eul ideal (tabloul atributelor Eului pe care subiectul și-ar dori să le aibă);

Eul perceput (ansamblul reprezentărilor ideilor și aprecierilor pe care subiectul și le formează despre Eul celorlalți);

Eul proiectat (ansamblul reprezentărilor, părerilor și aprecierilor pe care subiectul crede că alții le au despre Eul său);

Eul obiectivat (trăsăturile și particularitățile exprimate în comportament)".

Literatura (Beattie, Hardy și Woodman, 2004; Chelcea, 2006; Higgins, 1989; Popoviciu, 2013; Scârneci, 2009) se referă, în legătură cu sinele, la problematica discrepanțelor care apar în structura sa.

Conform lui Higgins (1989), există trei entități de bază ale sinelui:

(a) sinele propriu-zis (*actual self*), reprezentarea persoanei asupra atributelor pe care crede că le deține de fapt;

(b) sinele ideal (*ideal self*), reprezentarea persoanei asupra atributelor pe care ar dori să le posede în mod ideal;

(c) sine datorat (*the ought self*), reprezentarea persoanei asupra atributelor pe care crede că ar trebui să le dețină.

Teoria discrepanțelor sinelui (*self-discrepancy theory*) (Higgins, 1987, 1996) afirmă că oamenii sunt motivați să ajungă la o condiție în care sinele actual se potrivește cu sinele ideal (ceva dorit) și cu sinele datorat (ceva de realizat pentru a evita dezaprobarea).

Discrepanțele sinelui „sunt nepotriviri între diferitele stări ale sinelui: între sinele actual – reprezentarea sinelui, sinele ideal – ceea ce dorește persoana însăși și sinele dorit – așteptat de alții semnificativi" (Chelcea, 2006 apud Scârneci, 2009, p. 103).

Conform lui Higgins (1987, apud Beattie, Hardy și Woodman, 2004) când există o discrepanță între sinele real (actual) și cel ideal, discrepanța este privită ca un eșec de a obține un rezultat pozitiv și are ca efect tristețea, dezamăgirea sau nemulțumirea. Atunci când există o discrepanță între sinele real și cel datorat aceasta va avea ca efect vinovăția, îngrijorarea și tensiunea.

Sinele este privit ca o entitate unitară cu un curs de dezvoltare propriu dar în care se disting ca elemente constitutive (Schaffer, 2005):

- conceptul de sine (*self concept*) - o componentă cognitivă ce înglobează ansamblul de concepții și convingeri față de sine însuși (Hart, 1999, 2003, apud Harwood, și colab., 2010) reprezentând „imaginea pe care copilul o construiește despre el însuși ca răspuns la întrebarea «cine sunt eu?»" (Schaffer, 2005, p. 311);
- conștiința de sine (*self awareness*) sau autocunoașterea - parte a sistemului sinelui care vizează ceea ce știu oamenii despre ei înșiși (Hart, 1999, 2003, apud Harwood, și colab., 2010) reprezentând „primul pas în formarea sinelui (...) înțelegerea de către copii a faptului că sunt ființe distincte, cu existență proprie" (Schaffer, 2005, p. 311);
- stima de sine (*self-esteem*) - componenta afectivă, ce se referă la valoarea acordată propriei persoane (Hart, 1999, 2003, apud Harwood, și colab., 2010), „valoarea pe care o atașează copilul calităților lui ca răspuns la întrebarea «cât de bun sunt?»" (Schaffer, 2005, p. 311);
- prezentarea de sine (*self-presentation*) care se referă la strădaniile atitudinale și acționale prin care culege putere, influență, simpatie și aprobare din partea celorlalți (Hart, 1999, 2003, apud Harwood, și colab., 2010);
- autoreglarea care este parte a sistemului sinelui care vizează autocontrolul și autoevaluarea care este parte a sistemului sinelui care vizează părerile oamenilor despre ei înșiși și capacitățile lor (Hart, 1999, 2003, apud Harwood, și colab., 2010).

Conceptul de sine (*self-concept*) „este o componentă cognitivă a sinelui, referindu-se la suma totală a credințelor, informațiilor și atitudinilor unui individ cu privire la propria-i persoană" (Popoviciu, 2013, p. 249) care include „colecția de crezuri despre noi înșine" (Taylor, și colab., 1994, p. 137 apud Iluț, 2009, p. 315), fiind asociat cu concepte precum a) schemele de sine (*self-schemas*) și b) focalizarea pe sine *(self-focusing)* (Iluț, 2009, pp. 321–322; Popoviciu, 2013, p. 249).

Schemele sinelui „ghidează și prelucrează informația relevantă cu privire la sine. Schema, la modul general, este înțeleasă ca structură cognitivă, reprezentând un domeniu de stimuli" (Hazel Markus, 1977 apud Popoviciu, 2013, p. 249) care contribuie la formarea conștiinței de sine (*self-awareness*) ale cărei prime dovezi de funcționare sunt „abilitatea de autorecunoaștere și capacitatea de a comunica" (Popoviciu, 2013, p. 250).

Literatura (Beasley și Garn, 2013) definește conceptul de sine drept un construct multidimensional, structurat ierarhic, format dintr-un concept de

sine global (*Global Self-Concept*) şi o serie de concepte de sine specifice diferitelor domenii academice şi neacademice.

Conceptul global de sine se află în vârful ierarhiei și este considerat un construct de ordin superior, conceptualizat ca o reprezentare generală a conceptelor de sine specifice (*domain specific self-concepts*). Acesta este asociat pozitiv cu performanțe superioare în activitate, cu starea de bine psihologică și cu sănătatea fizică și negativ cu depresia.

Una dintre sursele de bază ale conceptului de sine global este imaginea corporală (*Body image*), conceptul de sine fiind inițial o imagine a corpului - imagine evaluată a sinelui fizic (*physical self*) (Gašić-Pavišić, Joksimović și Janjetović, 2006).

Literatura de specialitate apreciază că variabilele conceptului de sine pot influența semnificativ performanța sportivă (Gašić-Pavišić, Joksimović și Janjetović, 2006) în special conceptul de sine asupra fizicului (*Physical Self-Concept*) (Beasley și Garn, 2013) care este un concept de sine specific domeniului.

Conceptul de sine asupra fizicului este definit ca percepția de sine descriptivă și evaluativă a individului cu privire la aspectul său fizic și la abilitățile sale fizice. Sportivii au multe oportunități de a încerca noi abilități, de a-și afișa abilitățile fizice în fața celorlalți, de a primi feedback despre aspectul lor și de a trăi atât succesul, cât și eșecul. Un concept de sine fizic pozitiv este legat de nivelurile de implicare, de dezvoltarea abilităților și învățarea motorie.

Jackson, Thomas, Marsh și Smethurst (2001) enumeră ca relații (inclusiv influențe) semnificative ale conceptului de sine fizic, relațiile lui cu: participarea la activități sportive, indicatorii de fitness, stima de sine, sănătatea și bunăstarea oamenilor, experiența fluxului (*flow*).

Este subliniat faptul că în ultimele decenii, conceptul de sine fizic a devenit aspectul principal al modelelor de succes în sport. Astfel, sunt citați Marsh (1998) care a constatat că sportivii de nivel superior au un concept de sine fizic mai înalt decât sportivii obișnuiți și Waaler Loland (1999) care a demonstrat că percepția sportivului asupra propriului corp depinde de conținutul disciplinei sportive individuale.

Autorii precizează că relația dintre activitatea fizică și dimensiunile psihologice ale percepției asupra propriului corp (*body image*) a făcut obiectul a numeroase studii. Astfel, s-a demonstrat că sportivii (alergătorii de maraton) în comparație cu non-sportivii își evaluează mai pozitiv aspectul fizic și sănătatea generală.

În cercetările din domeniul sportului s-a impus constructul de concept de sine al sportivului de elită (*Elite Athlete Self concept*). Marsh și Perry (2005) studiind conceptele de sine ale sportivilor de elită în două

campionate internaţionale de înot (257 înotători de top din lume din 30 de țări) au descoperit că nivelul conceptului de sine la primul campionat a contribuit semnificativ la predicția performanței în următorul campionat.

Alte studii au demonstrat că, la sportivii de elită conceptul de sine asupra fizicului este bazat pe performanță și comparativ cu sportivii amatori este mai accentuat și mai puțin diferențiat în funcție de gen.

A fost dezvoltat un instrument care evaluează dimensiunile conceptului de sine sportiv (*athletic self-concept*), numit Chestionarul de auto-descriere fizică (*Physical Self-Description Questionnaire*/PSDQ). Instrumentul conține de 70 de itemi și măsoară 9 componente specifice ale conceptului de sine fizic: Aspect; Forță; Rezistență; Flexibilitate; Sănătate; Coordonare; Activitate; Grăsime corporală; Sport (*Appearance; Strength; Condition/Endurance; Flexibility; Health; Coordination; Activity; Body Fat; Sport*) și două componente globale: conceptul de sine global (opt itemi) și stima de sine globală.

PSDQ a demonstrat proprietăți psihometrice, inclusiv la nivelul adolescenților (Beasley și Garn, 2013; Biddle și Mutrie, 2007; Jackson, Thomas, Marsh și Smethurst , 2001).

Chestionarul de auto-descriere al sportivului de elită (*Elite Athlete Self-Description Questionnaire*/EASDQ) a fost dezvoltat de Marsh și colaboratorii (1997) pentru a măsura șase domenii ale conceptului de sine global al sportivilor: deprinderi, corp, antrenament aerob, antrenament anaerob, competență mentală și performanță generală (*skills, body, aerobic fitness, anaerobic fitness, mental competence, and overall performance*), cu patru până la cinci itemi pentru fiecare subscală (Jackson, Thomas, Marsh și Smethurst, 2001).

Un alt instrument utilizat în măsurarea conceptului de sine în sport este Profilul autopercepției asupra fizicului (*Physical Self-Perception Profile*/PSPP) pentru adulți (Fox și Corbin 1989) și copii (Whitehead 1995) cu trei subscale: a) subscala competențelor sportive care evaluează percepțiile despre abilitatea sportivă - a fi bun la aproape toate sporturile; b) capacitatea de a învăța noi abilități sportive; c) încrederea în mediul sportiv (disponibilitatea de a participa la activități sportive) (apud Biddle și Mutrie, 2007, p. 105).

Literatura descrie o serie de studii care utilizează Scala Tennessee a self-conceptului (autor Fitts) compusă de 100 de enunțuri care configurează 10 subscale: a) Autocritica (descrie persoane defensive și predispuse la crearea unei impresii favorabile celorlalți oameni); b) Identitatea (descrie modalitatea individului de a se percepe pe sine modul în care individul se percepe pe sine - cine sunt eu); c) Conceptul de sine (descrie modalitatea în care individul se simte în legătură cu el însuși); d) Comportamentul (descrie

modul în care individul își percepe propriul comportament); e) eul fizic (descrie modul în care individul își percepe propria sănătate, corpul și aspectul fizic); f) eul moral (descrie modul în care un individ își percepe valoarea morală); g) Subscala ego-ului personal (măsoară modul în care un individ își evaluează valoarea ca ființă umană); h) eul familial (descrie modul în care un individ se percepe pe sine în raport cu persoanele semnificative din viață); i) eul social (descrie modul în care un individ își percepe valoarea în relații sociale mai largi); j) Nivelul general al conceptului de sine (descrie cât de mult se apreciază un individ și câtă încredere are în sine).

În România, Clinciu (2010) a construit și validat două instrumente: Perceperea de Sine (PS) și Perceperea de Sine Corporală (PSC) care au dovedit bune calități psihometrice.

Studiile au evidențiat faptul că intervențiile asupra conceptului de sine sunt preponderent educative și se pot implementa în structura antrenamentelor în diferite modalități (Schmidt, Valkanover, Roebers și Conzelmann, 2013).

Burnett (2000), de la Centrul de cercetare pentru îmbunătățirea și facilitarea învățării autoconcepției (*Self-concept Enhancement and Learning Facilitation*/SELF - Research Centre), se referă la o serie de studii efectuate în cadrul acestui centru care au identificat și evaluat intervenții promițătoare asupra conceptului de sine. Autorul se referă la metaanaliza realizată de Janet Hattie în 1992 asupra studiilor de îmbunătățire a conceptului de sine. Autoarea a identificat 650 de studii din care doar 89 conțineau date suficiente pentru a li se evalua eficiența.

Janet Hattie a constatat că mărimea efectului a fost mai mare pentru intervențiile care s-au realizat în afara cadrului educațional și că eficacitatea cadrelor didactice ca agenți de îmbunătățire a conceptului de sine a fost considerabil mai mică decât media.

Burnett (2000) apreciază că rezultatele lui Janet Hattie (1992) au oferit indicații importante pentru dezvoltarea intervențiilor de îmbunătățire a conceptului de sine. Astfel, acestea au mai mult succes dacă:

(a) sunt implementate cu grupuri socioeconomice cu statut scăzut;

(b) sunt efectuate în afara cadrelor educaționale;

(c) nu au legătură cu programele academice;

(d) nu sunt conduse de profesori;

(e) sunt orientate cognitiv.

În plus, autorul apreciază contribuția lui Hattie la stabilirea ingredientelor cheie ale succesului programelor de îmbunătățire a conceptului de sine:

- prezentatorii de programe să înțeleagă și să aprecieze diferențele individuale în conceptul de sine, în special atunci când lucrează cu sportivii;
- să se utilizeze tehnici orientate cognitiv;
- programele să fie concentrate, scurte (Burnett, 2000, pp. 24-25).

Burnett (1995, 1997, apud Burnett, 2000) a construit pe baza analizei lui Hattie (1992), două programe de intervenție asupra conceptului de sine: unul bazat pe strategii de terapie cognitiv-comportamentală (*Cognitive-Behavioural Therapy strategies*) și unul bazat pe principiile terapiei rațional-emotive.

5.1.2. Imaginea de sine și stima de sine

Goffman (1961, apud Scârneci, 2009) include printre componentele conceptului de sine: „imaginea de sine (care este portretul de sine factual, incluzând informații despre corp – înălțime, greutate, statură, preferințe personale, experiențe trecute) și stima de sine (care este componenta evaluativă, adică judecățile sociale internalizate și ideile despre cât de valoroasă este o trăsătură sau o calitate personală posedată)" (p. 88).

Imaginea de sine (*self-image*) este definită ca „forma subiectivă prin care luăm cunoștință și ne reprezentăm propria persoană, cu ansamblul de trăsături, însușiri și relații cu mediul natural și social" (Cristea. 2012, p. 118), incluzând și construcțiile altora, inclusiv imaginea lor despre „mine" (Neculau, 1996, p. 157).

Așa cum precizează Golu (2007), „imaginea de sine constituie modul subiectiv prin care individul devine conștient de propria persoană, se reprezintă pe sine din punct de vedere al sentimentelor, trăsăturilor, capacităților, gândurilor, atitudinilor, concepțiilor și convingerilor" (p. 817) și „își îmbogățește conținutul inițial, sub influența noilor experiențe de viață acumulate și a raportului dintre reușite și eșecuri, dintre împliniri și nerealizări" (p. 822).

Autori precum Kuga și Douctre (1994) notează că în ultimele două decenii, au fost efectuate numeroase studii pentru a determina influența participării la activități sportive asupra imaginii de sine dar că, în general, ele nu au adus dovezi concludente.

Autorii sugerează ca direcții de dezvoltare a cercetărilor acestui aspect, explorarea relației dintre rolul imaginii de sine asupra implicării și succesului în activități sportive în funcție de domeniul sportului și de experiența acumulată în activitate.

Stima de sine (*self-esteem*), considerată parte a conceptului de sine (*self-concept*) poate fi definită în termeni de sentimente pozitive față de sine (Nemček, Kračeк și Peráčková, 2017), ca „evaluarea în termeni axiologici a

caracteristicilor personale, a caracteristicilor pe care crezi că le deții, adică a cât de mult te prețuiești pe tine însuți" (Iluț, 2009, p. 323).

Mruk (2006) semnalează creșterea interesului pentru stima de sine începând cu mijlocul anilor 1960 dar și conturarea, pe parcursul perioadei 1980-1990, a două atitudini cu privire la această temă: una favorabilă (*Self-esteem movement*) și una de respingere a ei (*Anti-self-esteem movement*). Prima a promovat studiile și intervențiile asupra stimei de sine mai ales în relație cu probleme sociale majore ca abuzul de substanțe interzise. Cea de-a doua (reprezentată chiar de Martin Seligman, promotorul psihologiei pozitive care a susținut faptul că „prin focalizarea atenției asupra dezvoltării stimei de sine, părinții și profesorii îi determină pe copii să fie mai vulnerabili la depresie" (Seligman, 1996, p. 27).

După Macarie, Constantin, Iliescu, Fodorea și Prepeliță (2007) „*Stima de sine* reprezintă componenta evaluativă a sinelui și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încearcă persoana atunci când se referă la propria persoană (Constantin, 2004) (...) care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziționale, personale sau colective)". Autorii se referă la distincțiile pe care le fac Rosenberg (1979) între stimă de sine ridicată (pozitivă) și stimă de sine scăzută (negativă) și Lutanen și Crocker (1992) care disting între „stimă de sine personală - cu trimitere la evaluarea subiectivă a atributelor care îi sunt proprii, specifice individului și stimă de sine colectivă - cu trimitere la judecăți de valoare asupra caracteristicilor grupului sau grupurilor cu care persoana se identifică".

Andre și Lelord (2011) descriu patru categorii ale stimei de sine în funcție de corelația nivelului și stabilității sale: a) înaltă și stabilă: b) înaltă și instabilă; c) scăzută și instabilă; d) scăzută și stabilă.

Stima de sine scăzută este determinată de cele mai multe ori de gândurile și sentimentele negative pe care indivizii le manifestă față de sine (Donnellan și colab., 2005). Efectele care au fost raportate în literatura de specialitate asupra credințelor și comportamentului individual asociate unei stime de sine scăzute sunt: lipsa încrederii în propriile abilități și capacități; în cazul obținerii unui succes, acesta este atribuit în exterior sau în seama soartei, nevalorizându-se; estimarea și așteptarea unui insucces, chiar înaintea începerii sarcinii respective; renunțarea imediată în confruntarea cu greutățile; lasă lucrurile să se întâmple de la sine, fără a se implica activ; acordă cu ușurință încredere și putere celorlalți; resimt lipsa controlului personal asupra vieții lor; de obicei, utilizează problematici filosofice pentru a justifica lucrurile negative care li se întâmplă.

Efectele comportamentale și atitudinale ale stimei de sine înalte sunt: mulțumire de sine (uneori își acordă o importanță exagerată); grandoare; sentimente de superioritate; urmăresc și evaluează preponderent greșelile

altora şi mai puţin pe cele efectuate de ei înşişi (Baumeister, Smart şi Boden, 1996); conştiinţă mai mare a autovalorizării; au aşteptări mai mari de a fi trataţi cu respect, chiar dacă nu manifestă o nevoie exagerată în a fi respectaţi; ignoră sau micşorează valoarea feedbackului negativ prin discreditarea sursei; au tendinţa de a-i considera pe ceilalţi inferiori lor, indiferent de situaţie; se consideră mai buni decât celelalte persoane cu care interacţionează.

Printre efectele unei stime de sine echilibrate sunt menţionate următoarele:

- predominanţa mulţumirii de sine, dar ocazional cu apariţia unor scurte manifestări şi accese de îndoială de sine;
- respect de sine asociat cu respectul pentru ceilalţi;
- comportare modestă, plasată la între grandomanie şi autodepreciere;
- acceptarea criticilor şi întrebărilor celorlalţi ca un feedback folositor;
- deschidere şi asertivitate în comunicare;
- autoironie, când este cazul;
- încredere în propriile capacităţi şi resurse, dar fără a refuza ajutorul acordat de alţi indivizi;
- asumarea erorilor şi capacitatea de a învăţa din propriile greşeli;
- stabilirea de scopuri atât pe termen lung, cât şi pe termen scurt;
- curajul de a spune exact ceea ce simt.

În funcţie de sursele stimei de sine, literatura (Mruk, 2006) descrie 5 tipuri de stimă de sine:

a) Stimă de sine provenită din sinele emoţional - satisfacţia provenită din gradul de control emoţional şi manifestarea impulsivităţii. Se concretizează printr-un grad înalt de echilibru interior şi stăpânire de sine în activităţile conflictuale;

b) Stimă de sine provenită din sinele profesional - se referă la percepţia asupra abilităţilor, competenţelor şi pregătirii în domeniul în care îşi desfăşoară activitatea sau în context şcolar. Vizează direct comportamentul şi atitudinea generală faţă de activitatea de muncă şi se concretizează prin performanţele obţinute şi avansarea în carieră;

c) Stimă de sine provenită din sinele fizic - urmăreşte mulţumirea de sine în raport cu imaginea corporală, aptitudinile fizice şi sportive, fiind influenţată în mare parte de părerile celorlalţi cu privire la aspectul fizic individual şi se concretizează prin gradul de atractivitate pe care îl prezintă în relaţiile cu ceilalţi;

d) Stimă de sine provenită din sinele social - urmăreşte gradul de satisfacţie din relaţiile pe care individul le stabileşte cu cei din jur. Include nevoia de afiliere, acceptare şi recunoaştere ca fiinţă socială;

e) Stimă de sine provenită din sinele anticipativ/predictiv - urmărește planurile, perspectivele de viitor şi visul de perspectivă; atitudinea față de evenimentele ce urmează să se producă în viitor, atât în cel apropiat, cât și în cel îndepărtat.

O serie de cercetări (Gašić-Pavišić, Joksimović și Janjetović, 2006) arată o corelație pozitivă semnificativă între variabilele participării la activități sportive și stima de sine globală. Astfel, la sportivii adolescenți de gen masculin (nu și de gen feminin) stima de sine corelează pozitiv cu implicarea în competiții sportive și cu numărul de antrenamente pe săptămână. Autorii nu au găsit diferențe în stima de sine între sportivii implicați în sporturi individuale (atletism, tenis, înot) și cei implicați în sporturi de echipă (fotbal, volei, baschet). Rezultatele au arătat însă că activitățile sportive din adolescență contribuie la o mai mare stimă de sine la bărbații tineri, comparativ cu femeile, fapt explicat prin aceea că îndeplinirea așteptărilor băieților cu privire la succesul lor în sport, care sunt legate de stereotipul rolului de sex masculin, crește stima de sine la adolescenții de sex masculin. Pe de altă parte, fetele găsesc un sprijin pentru respectul de sine în alte activități și atribute precum relațiile sociale, adecvarea socială, aspectul fizic. De asemenea, autorii avansează explicația că este posibil ca implicarea permanentă în activități sportive să formeze corpul fetei într-un mod care să nu fie compatibil cu propriul ideal de imagine de sine corporală.

Nemček, Kraček și Peráčková (2017) au comparat stima de sine a sportivilor care practică sportul la nivel de elită, a celor de agrement (care practică sportul la nivel recreativ) și a persoanelor inactive (sedentare). Rezultatele au arătat că scorurile cele mai înalte ale stimei de sine au fost obținute de sportivii de elită și sportivii competitivi, urmate de cele ale sportivilor de agrement iar cele mai mici au fost raportate de persoanele inactive.

Davies și Collins (2015) au realizat un studiu pentru a identifica diferențele în conceptul de sine asupra fizicului și în stima de sine (*global and domain specific self-esteem*) a sportivilor din domeniul sportului ecvestru (*dressage, show-jumping, eventing, non-competitive and other*).

Autorii au presupus că sportivii vor raporta o scădere a stimei de sine globale (*global self-esteem*) și a conceptului de sine asupra fizicului (*physical self-concept*) în perioada adolescenței mijlocii, și o creștere a acesteia la vârsta adultă, mai accentuată comparativ cu sportivii din alte sporturi. De asemenea au presupus că sportivii de performanță vor avea o stimă globală de sine și un concept de sine asupra fizicului mai accentuate decât sportivii amatori. Studiul a constatat o scădere semnificativă a stimei de sine globale pentru grupul cu vârsta cuprinsă între 15-17 ani și apoi o creștere semnificativă în stima de sine globală și în percepția asupra apariției

fizicului (*global self-esteem and perception appearance*) între vârsta de 18-20 de ani. Studiul a mai constatat că sporturile cu risc ridicat, definite ca sporturi în care greşelile sau accidentele s-ar putea dovedi fatale cum sunt sporturile ecvestre, conduc la creşterea stimei de sine, comparativ cu alte domenii ale sportului.

Pentru măsurarea stimei de sine a sportivilor se utilizează pe scară largă chestionarul dezvoltat de Morris Rosenberg (1965) pentru evaluarea stimei de sine, cu 10 itemi, care a devenit treptat etalon al cercetărilor efectuate, fiind utilizată în o pătrime din totalitatea studiilor avizate care există despre stima de sine în prezent (Jackson, Thomas, Marsh şi Smethurst, 2001) dar şi scala construită de Heatherton şi Polivy (1991) care măsoară stima de sine generală ca „trăsătură" şi stima de sine ca „stare" sau momentană (Macarie, Constantin, Iliescu, Fodorea şi Prepeliță, 2007).

Clinciu (2010) descrie Inventarul de Stimă de Sine Socială (*Social Self-Esteem Inventory*/SSEI) al lui Lawson, Marshall şi McGrath (1979), care „include dimensiunea socială a stimei de sine, capacitatea de afirmare a selfului în circumstanțe sociale".

Studiile care au examinat modalitățile de intervenție asupra stimei de sine au relevat faptul că stima de sine este un rezultat automat al activității fizice. O metaanaliză realizată de Spence, McGannon şi Poon (2005) a constatat că, în general, activitatea fizică duce la creşteri mici, dar semnificative ale stimei de sine globale.

Pentru o serie de exerciții recomandate în vederea modificării imaginii de sine la sportivi a se vedea Epuran, Holdevici şiTonița (2001, p. 413).

5.1.3. Autoeficacitatea şi încrederea în sine

Autoeficacitatea (*Self-efficacy*) este definită drept „credința persoanei în ceea ce priveşte propria capacitate de a atinge anumite standarde de performanță sau ca percepția asupra abilităților într-un domeniu specific (Bandura, 1994; Biddle şi Mutrie, 2007; Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012).

În sport şi în general în activitatea sportivă, autoeficacitatea este considerată foarte importantă (Biddle şi Mutrie, 2007, p. 114; Mellalieu şi Hanton, 2015).

Mellalieu şi Hanton (2015) apreciază că autoeficacitatea variază de-a lungul a trei dimensiuni: nivel, forță şi generalitate. „Nivelul" se referă la performanțele preconizate ale oamenilor la diferite niveluri de dificultate (lovituri pe care le-ar putea face cu succes de la distanțe variate - de exemplu, de la nici una la 100%). Forța „se referă la certitudinea convingerilor oamenilor că pot atinge aceste niveluri diferite de

performanță. De exemplu, doi sportivi pot crede că pot avea succes cu o lovitură dar unul poate fi mai sigur în această credință decât celălalt". Generalitatea „se referă la numărul de domenii de funcționare pe care oamenii le consideră eficiente și la transferabilitatea judecăților de eficacitate a unei sarcini sau activități diferite".

Credințele cu privire la autoeficacitate sunt considerate a fi specifice domeniilor diferite de funcționare, mai degrabă decât unei trăsături globale (Bandura, 1997). Astfel, ar fi înșelător să etichetezi un sportiv ca autoeficient fără a face referire la un domeniu specific de funcționare. De exemplu, superstarul la hochei pe gheață, Wayne Gretzky, are probabil credințe mai mari de autoeficiență în capacitatea sa de a juca hochei pe gheață în comparație cu golful sau baschetul.

Bandura (1977) susține că evaluările eficacității sunt bazate pe patru surse de informație specifice: realizarea performanței, experiența vicariantă, persuasiunea verbală și percepțiile privind excitația emoțională (Biddle și Mutrie, 2007; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Mellalieu și Hanton, 2015).

În sport, acestea sunt descrise în termeni ca (Biddle și Mutrie, 2007, p. 117): succes anterior, imitație și modelare, persuasiune verbală și socială, judecăți asupra stărilor fiziologice.

Cel mai important factor al autoeficacității în sport este experiența succesului și a eșecului. Eșecurile au efecte negative asupra conștiinței *autoeficienței/autoeficacității*, mai ales dacă apar devreme în viață, înainte ca persoana să-și fi conturat percepția propriei eficiențe.

Performanța realizării se referă la experiențele anterioare ale individului cu o sarcină specifică. Cu cât un individ a reușit mai bine într-o sarcină anterioară, cu atât autoeficacitatea sa este mai ridicată (Biddle și Mutrie, 2007, p. 117). Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) consideră această sursă a autoeficacității sportivului drept cea mai influentă.

Un alt factor ce condiționează conștiința propriei eficiențe este modelarea socială, în special, compararea socială. Observând succesul unor persoane similare propriei persoane, oamenii își vor îmbunătăți percepția asupra autoeficacității, efectul fiind invers în cazul eșecurilor. Așadar, influența modelării sociale este condiționată de percepția similarității cu respectivele modele sociale. Modelul demonstrează mai întâi sarcina și apoi îndeplinește sarcina în comun cu cel care învață sau oferă suport fizic atunci când este necesar pentru a asigura succesul. Performanța de succes este considerată principalul vehicul al schimbării psihologice în modelarea participanților (Biddle și Mutrie, 2007, p. 117; Mellalieu și Hanton, 2015). Comparațiile sociale fac parte și din procesul de modelare. După cum remarcă Feltz și colaboratorii (2008), modelarea oferă informații despre

eficacitate prin furnizarea de informații de instrucțiune, prin a arăta că o sarcină poate fi învățată și prin a arăta că o sarcină provocatoare este surmontabilă.

O altă sursă a autoeficacității sunt experiențele vicariante. Experiențele vicariante se construiesc atunci când oamenii observă comportamentele celorlalți și beneficiile sau dezavantajele comportamentului respectiv. Se formulează așteptări în ceea ce privește comportamentul propriu și la rezultatele lui, în măsura în care aceștia se consideră similari cu cei pe care i-au observat. Experiențele vicariante sunt cele obținute prin observarea sau contemplarea a ceea ce s-a întâmplat cu alții în sarcini similare. Astfel de experiențe oferă cunoștințe despre sarcină prin alte mijloace decât experiența proprie directă. Observarea altor persoane care învață și efectuează o activitate oferă informații despre propria capacitate de a face față acestei sarcini (Biddle și Mutrie (2007).

Al treilea factor ce contribuie la întărirea conștiinței propriei eficiențe este persuasiunea socială și verbală, în special feedbackurile pozitive, respectiv negative din exterior, în privința abilităților și realizărilor personale. Aceasta include declarații de susținere a persoanelor care au credibilitate cu privire la o anumită sarcină. De exemplu, un lider într-un sport spune unui participant că are potențialul de a deveni un mare instructor. Această afirmație are un impact pozitiv asupra credințelor de autoeficacitate ale individului. Persoanele ce primesc încurajări vor depune mai mult efort în îndeplinirea sarcinilor, pe când cele care au primit evaluări negative din partea celorlalți vor evita să se implice în activități dificile, vor depăși greu obstacolele apărute în calea atingerii obiectivelor, sau chiar vor renunța în momentul în care nu se consideră suficient de competenți pentru îndeplinirea unei sarcini anume. Este o sursă mai puțin puternică în comparație cu cele două menționate deja succesul ei depinzând de natura realistă a informației (Biddle și Mutrie, 2007, p. 117).

Mellalieu și Hanton (2015) consideră că deși există mai puține cercetări asupra acestei surse de autoeficiență, este important să fie luată în considerare mai ales în ceea ce privește efectele debilitante ale informațiilor persuasive care sunt considerate a fi mai puternice decât efectele facilitatoare. Cel mai popular domeniu de cercetare din sursa persuasiunii verbale se referă la feedbackul oferit de antrenori și de alte persoane semnificative din jurul sportivului.

În evaluarea propriei autoeficacități, se iau în considerare și factorii somatici și psihosomatici, interpretând reacțiile lor în situații stresante ca fiind indicatori ai propriei incapacități și vulnerabilități, rezultatul fiind

diminuarea conștiinței propriei eficiențe (Bandura, 1994). Percepțiile asupra arusalului legate de o sarcină, oferă ocazii pentru evaluarea individuală a eficacității (Bandura, 1997; Biddle și Mutrie, 2007; Mellalieu și Hanton (2015).

Stările fiziologice influențează credințele de autoeficiență atunci când oamenii asociază excitare fiziologică aversivă cu performanțe comportamentale slabe, incompetență percepută și eșec perceput. Atunci când oamenii sunt conștienți de excitare fiziologică neplăcută, este mai probabil să se îndoiască de comportamentul lor - de competența lor, decât dacă starea fiziologică ar fi plăcută sau neutră. De asemenea, senzațiile fiziologice confortabile sunt susceptibile de a determina pe cineva să se simtă încrezător în abilitatea sa în situația dată. După Shea și Bidjerano (2010) stările negative, precum stresul și anxietatea, stau la baza pierderii simțului controlului și a credințelor despre autoeficacitate.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) descriu, după o serie de alte surse bibliografice (Vealey, 2005) opt tipuri de credințe de eficacitate relevante pentru sport:

1. Eficacitatea ameliorativă sau de coping (*Ameliorative or coping efficacy*) care se referă la convingerile sportivilor cu privire la capacitatea lor de a face față diverselor amenințări (stres, gânduri nedorite, situații dificile, durere);
2. Eficacitatea colectivă (sau eficacitatea echipei) (*Collective efficacy or team efficacy*) care se referă la convingerile că membrii grupului au capacitatea de a organiza și executa acțiuni de grup cu succes;
3. Eficacitatea competitivă (*Competitive effiacy*) care se referă la convingerile despre performanța împotriva unui adversar;
4. Eficacitatea învățării (*Learning efficacy*) care se referă la credințele în capacitățile proprii de învățare;
5. Eficacitatea performanței (*Performance efficacy*) care se referă la convingerile cu privire la eficiența din momentul competiției;
6. Eficacitatea pregătitoare (*Preparatory efficacy*) din fazele de achiziție a abilităților sau în timpul pregătirii pentru o competiție;
7. Eficacitatea autoreglării (*Self-regulatory efficacy*) care se referă la credințele în capacitatea de a exercita influența asupra propriei motivații, proceselor de gândire, stărilor emoționale și modelelor de comportament;
8. Eficacitatea cu privire la sarcină (*Task efficacy*) care se referă la credința în capacitatea de a îndeplini anumite sarcini.

5.1.4. Încrederea în sine și încrederea în domeniul sportului

Conceptele de autoeficacitate și cel de încredere în sine sunt folosite în psihologia sportului uneori interșanjabil deși Bandura (1977, 1986, 1997, apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012), le diferențiază foarte ferm.

Walker și Avant (2005, p. 44) consideră că atributele care caracterizează cel mai bine conceptul de încredere în sine sunt:

a. Credința în realizările pozitive - convingerea personală explicită că se poate obține un rezultat pozitiv într-o anumită situație;
b. Persistența în fața obstacolelor;
c. Conștiința de sine asociată cu un loc al controlului.

Axelrod (2017) diferențiază între încrederea în sine generalizată și încrederea în sine specifică. Încrederea în sine generalizată este o trăsătură stabilă de personalitate ce se dezvoltă în copilăria timpurie iar cea specifică este o stare mentală și emoțională în schimbare asociată cu o sarcină sau situație specifice.

Nivelurile de încredere în sine generalizată au legătură cu judecățile și credințele despre propriile capacități de a face bine, indiferent de sarcină sau context deci sunt rezistente la schimbare și stabile pe parcursul vieții. Încrederea în sine specifică este o stare de spirit care reflectă convingerile și sentimentele personale cu privire la capacitatea de a realiza sarcinile specifice în anumite momente de timp deci se modifică, în mare măsură după aproape orice nouă experiență.

Mellalieu și Hanton (2015) analizează sursele încrederii specifice sportului menționate în două programe de cercetare care au investigat acest aspect: 1) modelul lui Vealey care a fost dezvoltat în urmă cu peste 20 de ani, dar a fost rafinat în ultimii ani; 2) modelul lui Hays și colaboratorii (2007).

După autorii citați mai sus, modelul lui Vealey, al încrederii în sport (*sport-confidence*) definește încrederea în sport drept „credința sau gradul de certitudine pe care indivizii îl dețin despre capacitatea lor de a avea succes în sport" (Vealey, 1986, p. 222). Acest model se bazează pe constructele de: a) orientare competitivă (modul în care indivizii definesc succesul, respectiv a câștiga sau a performa bine), b) încredere în sport trăsătură (*trait sport-confidence*) (credința sau gradul de certitudine pe care indivizii îl dețin de obicei despre capacitatea lor de a avea succes în sport) și c) încredere în sport stare (*state sport-confidence*) (credința sau gradul de certitudine pe care îl au indivizii, la un moment dat, despre capacitatea lor de a avea succes în sport).

Conform aceloraşi autori cele mai importante surse de încredere în sport sunt:

1. Măiestria (încrederea obținută din stăpânirea sau îmbunătățirea abilităților proprii);
2. Demonstrarea abilității (încrederea sportivilor care demonstrează mai multe abilități decât adversarul);
3. Pregătirea fizică și mentală (încrederea obținută din a se simți pregătit fizic și mental, cu o concentrare optimă pentru performanță);
4. Autoprezentarea fizică (încrederea derivată din percepțiile sinelui fizic sau modul în care individul îi priveşte pe ceilalți);
5. Suportul social (încrederea derivată din perceperea sprijinului și a încurajării de la persoanele semnificative din sport - antrenorii, familia și coechipierii);
6. Experiența vicariantă (încrederea obținută din observarea altora, cum ar fi colegii de echipă sau prietenii, care performează cu succes);
7. Conducerea antrenorilor (încrederea derivată din convingerea că antrenorul este priceput în luarea deciziilor);
8. Confortul ambiental (încrederea derivată din a se simți confortabil într-un mediu competitiv, cum ar fi terenul special, sala de sport sau piscina unde va avea loc competiția);
9. Oportunitățile situaționale (încrederea derivată din sentimentul că pauzele situației merg în favoarea sportivului).

Mellalieu și Hanton (2015) se referă și la modelul Hays și colaboratorii (2007) care au identificat ca surse de încredere ale sportivilor de talie mondială (cu medalii la Jocurile Olimpice, la Campionatul Mondial sau la Cupa Mondială) următoarele:

a. pregătirea (bună pregătire fizică, mentală și holistică - efortul, programul de pregătire fizică bună, condiția fizică bună, repetarea abilităților, identificarea și rectificarea punctelor slabe, stabilirea obiectivelor structurate și abilitățile mentale);
b. realizările de performanță (rezultatele);
c. capacitatea antrenorului de a încuraja, de a oferi feedback/întărire și complimente pozitive sportivului;
d. sprijinul social (încrederea obținută din sprijinul social al familiei, partenerilor și prietenilor în timpul antrenamentului și al competiției);
e. factorii înnăscuți (încrederea derivată din convingerea că sportivul are capacitate înnăscută care îi facilitează succesul/adică „talentul natural");

f. experiența (încrederea generată din experiențele trecute);
g. avantajul competitiv perceput (încrederea obținută de sportivii care își văd concurenții performând mai slab).

Crespo și Miley (1998, p. 119) enumeră ca probleme care pot submina încrederea de sine: ratarea multor lovituri, ratarea loviturilor ușoare, înfrângerea în confruntarea cu adversari de nivel mai scăzut, pierderea unui punct mare, irosirea unui avans, dubla greșeală, pierderea serviciului, comiterea de erori neforțate. În plus, sunt menționate ca aspecte care indică o slabă încredere de sine: evitarea antrenamentului din diverse motive, renunțarea ușor atunci când se învață lucruri noi, lipsa efortului și fixarea de obiective nerealiste, căutarea continuă de scuze.

Autorii se referă la o altă problemă a încrederii în domeniul sportului, respectiv excesul de încredere în sine care este credința că ești mai bun decât ești în realitate și se poate întâlni fie când sportivul se supraestimează pe sine fie când își subestimează adversarul.

Dintre cele mai utilizate instrumente utilizate în măsurarea autoeficacității și încrederii în sine în domeniul sportului se pot menționa: Scala de autoeficacitate a activității fizice (*The physical activity self-efficacy*) (Chiu, 2009) și Scala de autoeficacitate în exerciții fizice (*Self-efficacy for Exercise Scale*) (Benisovich și colab., 1998). Acestea cuprind itemi axați pe percepția asupra încrederii sportivilor de a depăși diferite constrângeri în participarea la activități fizice. Itemii măsoară aspectele interne ale autoeficacității, și situații axate pe aspectele externe ale autoeficacității. Un exemplu de factor intern este încrederea percepută a individului în angajarea în activitatea fizică, iar un exemplu al unui factor extern este o barieră, cum ar fi „vremea rea" (Chiu, 2009).

Martin și Gill (1991) au utilizat în cercetările lor Inventarul încrederii în sport ca trăsătură (*The State Sport-Confidence Inventory*/SSCI; Vealey, 1986) care măsoară încrederea sportivului în faza precompetitivă.

Mellalieu și Hanton (2015) recomandă *Trait Sport-Confidence Inventory* (Vealey, 1986) prin care li se cere sportivilor să-și compare încrederea în sine cu încrederea celui mai încrezător sportiv pe care îl cunosc.

Clinciu (2010) descrie Chestionarul de Eficacitate de Sine Sherer (*SES*, Sherer și colab. 1982; Sherer și Adams 1983) format din 23 de itemi scorați de la 1 (în foarte mică măsură) la 5 (în foarte mare măsură), dezvoltat pentru a evalua eficacitatea personală generală și autoeficacitatea socială.

Literatura (Zakrajsek și Blanton, 2017) subliniază faptul că există puține studii care raportează asupra modificărilor efective ale autoeficienței prin intervenții specifice și că majoritatea măsoară mai degrabă rezultatul

vizat (performanța sau timpul de exersare) deşi ar trebui să măsoare schimbările în abilitățile psihologice care au fost predate direct. Programele de intervenție asupra autoeficacității şi încrederii se realizează în cadrul antrenamentului abilităților psihice (*Psychological Skills Training Model*/PST).

Beckmann şi Elbe (2015) menționează rolul hipnozei în creşterea încrederii în sine.

5.2. Identitatea sportivilor

Literatura de specialitate din domeniul sportului (Ahmadabadi, Shojaei şi Daneshfar, 2014) notează faptul că identitatea a fost examinată atât în relație cu constructele asociate (imaginea corporală, conceptul de sine, stima de sine) cât şi ca un construct de sine stătător legat de rolurile de sportiv, abordare în care s-a impus conceptul de identitate a sportivului (*athletic identity*) esențială pentru succesul la niveluri avansate de sport (Kavoura şi Ryba, 2016; Shannon, 2011).

În psihologie şi sociologie, identitatea este definită prin două aspecte ale funcționării sale: personală şi socială.

Unul dintre primii psihologi care au abordat problematica identității a fost Erikson (1968) care a susținut că identitatea este în mare măsură inconştientă şi în continuă evoluție prin traversarea aşa numitelor „crize de identitate". Teoria lui Erikson a fost dezvoltată de elevul său James Marcia care a stabilit cele patru stări ale identității: realizată, forclusă, în moratoriu şi difuză.

Cercetarea identității în cadrul psihologiei sociale a adoptat o abordare diferită şi s-a concentrat pe apartenența la grup şi pe rolurile sociale, definind sinele în raport cu rolurile sociale îndeplinite de individ. Dobândirea unei identități necesită atât ca persoane relevante pentru persoană să îi atribuie/recunoască roluri sociale, cât şi ca individul să accepte şi să interiorizeze aceste roluri. Din această perspectivă, identitățile sunt concepții de sine bazate pe roluri şi identificări ale sinelui cu semnificații şi aşteptări legate de îndeplinirea unui rol social. Formarea identității sociale are loc prin procese de autocategorizare şi comparare socială iar identitățile se referă în mare parte la negocierea pozițiilor în afara grupului din lumea socială (Ronkainen, Kavoura şi Ryba, 2016).

Conform literaturii (Worchel şi Coutant, 2002, apud Scârneci, 2009, p. 35)

> „noul model al teoriei identității sociale cuprinde: identitatea personală (caracteristicile fizice şi de personalitate ale individului), identitatea socială (calitatea lui de membru al grupului – categorizare), identitatea intragrup (statusul şi rolul

pe care îl are în grup și relațiile pe care le are în interiorul grupului cu membrii) și identitatea de grup (dată de granițele grupului, credințele și valorile lui, istoria și reputația printre celelalte grupuri)".

Scârneci (2009, p. 47) îl citează pe Jurcan (2005) care discută trei componente ale identității (fie ea a unui individ, grup sau altă entitate social-umană): cognitivă, afectivă și evaluativă. Acestea sunt definite astfel:

> „Dimensiunea cognitivă se referă la setul de enunțuri, cogniții, atribute care au ca obiect subiectul identitar. [...Ea] este strâns legată de comunicarea socială. A identifica pe cineva înseamnă a categoriza o informație disponibilă în raport cu o grilă de decodificare a acesteia, un sistem de referenți identitari prin care indivizii și grupurile se pot defini pe sine și îi pot defini pe alții în spațiul social" (Jurcan, 2005, p. 71).

Golu (2007, p. 821) afirmă că „A avea o identitate înseamnă:

a) a integra în imaginea de sine traiectoria propriei biografii și a realiza conștiința unității și integralității propriei personalități în succesiunea stadiilor și transformărilor ontogenetice;
b) a integra în imaginea de sine ansamblul relațiilor filiale și a avea conștiința propriei descendențe;
c) a integra în imaginea de sine și a avea conștiința rolurilor și statusurilor ce revin individului ca membru al societății;
d) a include în imaginea de sine numele de familie și pe cel de botez, ca integrator semantic al personalității. Putem vorbi de două categorii mari de semne de identitate; înnăscute și dobândite".

Literatura care abordează problematica identității în sport (Poucher și Tamminen, 2017; Van de Vliet, Van Biesen și Vanlandewijck, 2008) operează cu termenul de identitatea sportivului (*athletic identity*) care reflectă elementele cognitive, afective, comportamentale și sociale ale sinelui în relație cu rolurile sportivilor.

Ronkainen, Kavoura și Ryba (2016) notează că în psihologia sportului cercetările asupra identității sportive au apărut abia în anii '90, cercetările anterioare concentrându-se pe personalitate şi nu pe identitate.

Autorii îi citează pe Brewer, Van Raalte și Linder (1993, 1999) primii cercetători care au conceptualizat și studiat sistematic identitatea sportivului definind-o drept „gradul în care o persoană se identifică cu rolul de sportiv" (p. 237).

De asemenea îi menționează pe Culver, Gilbert, & Sparkes (2012) care au oferit o serie de perspective despre sine şi identitate, multe dintre ele noi pentru psihologia sportului.

Pe măsură ce a crescut interesul pentru îmbunătățirea performanței, studiile au căutat să discearnă diferențele dintre sportivii de elită și non-sportivi și să identifice aspectele care influențează succesul în sport.

Cercetările în domeniu au stabilit că sportivii cu o identitate puternică sunt mai dedicați sportului, au performanțe mai bune, au o inclinație mai puternică să își neglijeze alte părți din viața lor pentru a-și îndeplini rolul de sportiv dar și un risc mai mare de suferință emoțională și psihologică la pensionarea din sport. De asemenea ei își definesc valoarea „sinelui" pe baza performanței sportive și tind să își ajustează identitatea pe baza realizărilor în sport.

O serie de studii au examinat factorii care contribuie la identificarea indivizilor cu rolul lor sportiv și au stabilit două categorii de factori: sociali și personali. Dintre factorii personali cei mai puternici sunt: a) strategiile adaptive care ajută sportivii să facă față dificultăților de menținere a programelor de antrenament riguroase și a nivelurilor ridicate de realizare în sportul lor; b) reajustarea obiectivelor, care poate contribui la atenuarea stresului asociat provocărilor în atingerea scopurilor în diferite domenii ale vieții lor și c) angajamentul față de rolul de sportiv.

La sportivii de elită, sportul și activitatea fizică devin parte a sinelui, a identității lor. Pe măsură ce dobândesc o identitate mai proeminentă, cheltuiesc mai mult timp și efort pentru a o susține. Identificarea cu rolul de sportiv de elită este facilitată de: capacitățile fizice, competența, încurajarea din partea celorlalți și de performanțe.

O direcție importantă a intervențiilor asupra identității sportivului este menținerea ei după ce se încheie rolul formal al sportivului de performanță. Există date care atrag atenția asupra faptului că o identitate puternică va duce la un nivel crescut de dificultăți la terminarea carierei sportive. Studiile indică faptul că unii sportivi aleg în mod activ să-și protejeze identitățile prin redefinirea și negocierea unui nou sentiment de sine atunci când se apropie de încheierea carierei. Sportivii de elită se identifică mai puternic cu rolul de sportiv și sunt mai apți să-l mențină la un nivel ridicat și după pensionare – își continuă activitățile, obiceiurile și predispozițiile, devin antrenori, fac cercetare sau administrează echipe.

Cel mai utilizat instrument pentru măsurarea identității sportive este Scala de măsurare a identității sportive (AIMS), construită de Brewer, Van Raalte și Linder (1993). Scala este formată din 10 itemi distribuiți în trei dimensiuni: a) identitatea socială (forța identificării cu rolul de sportiv), b) afectivitatea negativă (răspuns emoțional la eșecul de a îndeplini rolul de atlet) și c) exclusivitatea (lipsa altor roluri sociale) (Van de Vliet, Van Biesen și Vanlandewijck, 2008).

5.3. Metode de evaluare și intervenții pentru optimizarea funcționalității sinelui în activitatea sportivă

Conceptele asociate funcționării sinelui în contextul activității sportive (în special la nivel performanțial) au fost incluse în diferite categorii de deprinderi și abilități mentale care pot și trebuie să fie antrenate în mod specific și diferit de alte deprinderi, abilități și aptitudini sportive.

Astfel, Vealey (2007, p. 288) încadrează o parte dintre aceste concepte în categoria abilităților mentale de bază necesare succesului în sport, abilități înțelese ca resurse intrapersonale de a face față situațiilor sportive. Conform autorului, conștiința de sine (*Self-awarness*) reflectă abilitatea sportivului de a se angaja în introspecție și retrospecție pentru a își înțelege și evalua gândurile, sentimentele și comportamentele, iar încrederea în sine reflectă credința sportivului că are resursele interne pentru a obține succesul. Autorul afirmă că sportivii de elită la nivel internațional consideră că o încredere în sine robustă este cea mai critică abilitate mentală (p. 290). Alte constructe legate de sine sunt incluse de autor în categoria abilităților de dezvoltare personală definite ca abilități mentale care reprezintă markeri importanți ai dezvoltării personale și care permit o funcționare psihologică la nivel înalt prin claritatea conceptului de sine și sentimentul conexiunii cu cei din jur. Autorul apreciază, referindu-se la o serie de opinii similare, că două abilități de dezvoltare personală sunt importante pentru antrenamentul mental în sport: realizarea identității (*identity achievement*) și competența interpersonală. Prima este definită ca stabilirea unui sens clar al propriei identități (a vedea exact „cine sunt"). Această abilitate necesită o dezvoltare pe termen lung și este importantă pentru sportivi, deoarece implică rezistență la conformism și la presiunea subculturală. Competența interpersonală este capacitatea de a interacționa eficient cu ceilalți, demonstrând abilități eficiente de comunicare. Competența interpersonală a fost identificată ca o abilitate mentală importantă pentru sportivii de top.

Autorul consideră că antrenorii de succes sunt conștienți de necesitatea de a își stabili ca obiective nu doar îmbunătățirea performanței ci și dezvoltarea personală a sportivilor. În același timp, apreciază că, deși antrenamentul abilităților mentale s-a maturizat de la intervențiile timpurii (care s-au concentrat pe aplicarea aleatorie a tehnicilor de antrenament mental (cum ar fi imageria și stabilirea obiectivelor), la modele de intervenție programatică (care utilizează strategii și tehnici specifice de antrenament mental în cadrul unui model de intervenție de îndrumare coerent) unele abilități mintale sunt încă subestimate printre acestea numind dezvoltarea și realizarea identității și conștientizarea de sine. Autorul apreciază că în dezvoltarea acestor abilități se pot aplica toate cele patru

tehnici tradiționale de antrenament mental: imageria, stabilirea obiectivelor, managementul gândirii și relaxarea fizică (Vealey, 2007).

O altă abordare a conceptelor asociate funcționării sinelui în contextul activității sportive (în special la nivel performanțial) este cea propusă de Riera, Caracuel, Palmi și Daza (2017). Autorii introduc conceptul de abilități legate de sinele sportivului (*athlete's self-skills*) pe care le clasifică în funcție de principalele surse din care pot fi dobândite. În cadrul acestor abilități este inclusă, de exemplu, cunoașterea de sine (*Self-knowledge*) necesară pentru a interacționa eficient în competiție.

Autorii analizează perspectiva sportivilor, antrenorilor și a psihologilor asupra acestor abilități. Din perspectiva antrenorilor, de exemplu, ele pot fi înțelese ca indicatori sau furnizori de informații valide, fiabile, care pot ajuta la îmbunătățirea designului antrenamentului sportivului.

Din perspectiva psihologului acestea pot constitui obiective ale intervențiilor implementate în scopul creșterii capacității sportivului de a își stabiliza potențialul de performanță. Îmbunătățirea cunoașterii de sine a sportivului la toate nivelurile de interacțiune este inclusă în modelul de stare optimă pentru performanță (optimal performance state model, EOR) (Palmi, 1999, 2015), care are drept scop pregătirea sportivului pentru a se simți în starea optimă pentru performanță; adică a simți că este motivat, activat, concentrat, încrezător, competitiv, reglat emoțional (Riera, Caracuel, Palmi și Daza, 2017).

Danish, Petitpas și Hale (1992) încadrează conceptele legate de sine în categoria abilităților de viață (*life skill*) și elaborează un model educațional de dezvoltare a lor numit Life Development Intervention (LDI).

LDI este definit ca o intervenție bazată pe educație, care are aplicabilitate și în alte domenii dar în special în domeniul sportului. Autorul consideră că există o serie de abilități fizice și mentale dobândite în domeniul sportului care nu sunt legate strict de sport și că respectivele abilități pot fi predate/învățate. Predarea/învățarea acestor abilități de viață se realizează în același mod în care se predau/învață abilitățile sportive în următorii pași:

- abilitatea vizată spre dobândire trebuie descrisă în termeni comportamentali și justificată sub aspectul utilității ei pentru îmbunătățirea performanței;
- abilitatea trebuie demonstrată, astfel încât participanții să poată diferenția între executările reușite și cele care nu au reușit;
- exersarea abilității în situații concrete de viață, cu supervizare;
- evaluarea nivelului de achiziție a abilității.

În acest fel, susțin autorii, sportivii își dezvoltă sentimentul de identitate, încrederea în sine, motivația (Danish, Petitpas și Hale, 1992).

Capitolul 6

MOTIVAȚIA PENTRU ACTIVITATEA SPORTIVĂ

6.1. Motivația pentru activitatea sportivă – definire și structură

Motivația este un concept care s-a bucurat de un interes deosebit în psihologia sportului fiind asociată cu o mulțime de aspecte ale practicării sportului, de la implicarea în activitățile sportive până la performanță și succes.

Rolul motivației în general, în viața umană, de „pârghie importantă în procesul autoreglării individului, o forță motrice a întregii sale dezvoltări psihice și umane" (Zlate, 2009, p. 187).

Literatura de specialitate consemnează realitatea că, deși motivația continuă să fie un subiect mereu prezent în cercetare legăturile sale cu comportamentul sportiv rămân mai puțin înțelese decât alte constructe psihologice (Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell, 2016) fapt ce explică (și conduce la) intensificarea cercetării naturii ei precum și a factorilor personali și sociali care o determină, în relație cu realizările sportive (Nedelchev, 2017).

Motivația a fost definită ca „structură de factori indisociabili temporar de activare în conduite a unor caracteristici și cerințe ale personalității, care determină manifestarea tensiunii sau a plăcerii implicate" (Șchiopu și Verza, 1997, p. 464) care stimulează, menține și canalizează comportamentul în legătură cu un scop.

Se recunoaște faptul că motivația este un construct complex (sau o variabilă latentă), mai degrabă decât o entitate observabilă, ceea ce creează o serie de dificultăți de a o conceptualiza și măsura cu acuratețe (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2003, apud Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell, 2016).

Psihologia sportului preia și adaptează conceptualizările și instrumentele de măsurare a motivației propuse de psihologia generală.

În psihologie, motivația este înțeleasă ca structură integratoare care include „o multitudine de forme: trebuințe, motive, interese, idealuri, aspirații, convingeri, concepția despre lume și viață" (Zlate, 2009, p. 193), „diferențiate după gradul de structurare și integrare" (Golu, 2004, pp. 690–691).

Golu (2004) descrie:

1) „*pulsiunile și tendințele*, au un grad scăzut de structurare și de integrare, cu manifestare difuză, acompaniată de trăiri emoționale slab definite;
2) *trebuințele propriu-zise* sunt bine structurate și puternic integrate la nivel biologic sau psihologic;
3) *interesele*, reflectă o legătură selectivă mai puțin trainică și mai puțin durabilă în timp între subiect și anumite situații, obiecte, evenimente etc. (...) se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuințele;
4) *idealurile*, reflectând o «stare» sau o «situație» proiectată în viitor, spre care tinde subiectul" (pp. 690–691).

Zlate (2009, pp. 193-195) diferențiază mai nuanțat între trebuințe și motive. Astfel, autorul consideră (în acord cu literatura de specialitate) că trebuințele reflectă cel mai pregnant echilibrul bio-psiho-social al omului în condițiile solicitărilor mediului exterior și se referă la următoarele categorii de trebuințe:

1) fiziologice (presupun schimbări biochimice în subiect, reflectă relațiile individului cu biosfera) și psihologice (relațiile individului cu situațiile semnificative ale lumii);
2) după geneză și conținut: primare (înnăscute, care asigură integritatea fizică a subiectului) și secundare (care asigură integritatea psihică și socială a individului). Trebuințele primare: biologice, organice (foame, sete) și fiziologice, funcționale (de mișcare, relaxare, descărcare). Trebuințele secundare: materiale (locuință, unelte); spirituale (cunoaștere estetice, etice); sociale (de comunicare, anturaj, cooperare).

Conform aceluiași autor (p. 195) „Motivele constituie reactualizări și transpuneri în plan subiectiv a stărilor de necesitate, „trebuința transformându-se în motiv când omul își dă seama de ea, astfel că „spre deosebire de trebuință, care nu reușește întotdeauna să declanșeze acțiunea, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare" (p. 195).

Nae (2010) reia după M. Epuran (1990) gruparea motivelor practicării sportului:

„a) Trebuința de mișcare, a cărei satisfacere asigură dezvoltarea psihofizică a omului. (...) constituie un factor important, prezent la toți cei care obțin performanțe sportive înalte;
b) Emulația, trebuința de autocunoaștere, de autoeducare, simțul riscului, sunt factori motivaționali de bază, care direcționează (...) spre practicarea sistematică a unui sport, spre specializare și consacrare (...);

c) Factori motivaționali dobândiți, stereotipiile formate prin practicarea sportului ca – obișnuința de mișcare, tendința spre realizarea sistematică și organizată a mișcării" (p. 3).

Autoarea prezintă într-un tabel concluziile lui M. Bouet cu privire la motivele pentru care tinerii practică sportul concluzionând că „motivele practicării diferitelor sporturi sunt complexe și așezate pe mai multe nivele, fiind strâns legate de personalitatea individului" (p. 4).

Tabelul 4. *Motive identificate de M. Bouet pentru care tinerii practică sportul* (după Nae, 2010, p. 4)

A. *Nevoi motorii*	Nevoia de a cheltui energie Nevoia de mișcare
B. *Afirmarea de sine*	Aspecte ale afirmării de sine Condiții favorabile afirmării de sine
C. *Căutarea compensației*	Complementară și de echilibrare Pentru surmontare Pentru substituiri
D. *Tendințe sociale*	Nevoia de afiliere Dorința de integrare
E. *Interesul pentru competiție*	Nevoia de succes Nevoia de a se compara cu alții Nevoia de a se opune altuia Dorința de neprevăzut Plăcerea trăirii tensiunii concursului
F. *Dorința de a câștiga*	Dorința de posesiune Dorința afirmării de sine Patriotism
G. *Aspirația de a deveni campion*	Exigență Autoafirmare Interese materiale Influența altora
H. *Agresivitate și combativitate*	Adversitate Combativitate
I. *Dragostea de natură*	Lupta contra naturii Contemplarea naturii
J. *Gustul riscului*	Jocul cu viața Nevoia de a simți situații periculoase Dorința de a-și arăta curajul
K. *Atracția către aventură*	Dorința de neprevăzut Dorința de rezolvare a unor situații limită

Aceste motive se dezvoltă stadial, așa cum descrie M. Vanek (apud Nae, 2010, p. 5):

a) „stadiul generalizării în care copilul, adolescentul este motivat de trebuința de mișcare și de reușită;
b) stadiul de diferențiere în care are loc alegerea ramurii de sport;
c) stadiul preferințelor specializate în care sportivul a obținut performanțe în ramura aleasă, străbătând diverse trasee motivaționale;
d) stadiul involuției motivaționale, în care sportivul recade sub influenta motivațiilor primare sau secundare (avantaje materiale, insucces, accidentări, lipsa de coeziune în grup etc.)".

6.2. Perspective de abordare a motivației – aplicații în activitatea sportivă

Perspectivele și teoriile motivației oferite de psihologia generală au fost aplicate și în psihologia sportului, de la primele teorii „grandioase" care au dorit să ofere un singur cadru teoretic metodologic pentru abordarea acesteia (*Drive Theory*, Hull, 1943) până la teoriile contemporane care se concentrează pe fenomene comportamentale particulare (teoria scopurilor, teoria motivației realizării și teoria autodeterminării (Ntoumanis, 2001 apud Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell, 2016).

Primele abordări ale motivației au fost din perspectivă biologică. Astfel, teoria motivațională a lui Hull (1943) care a dominat psihologia motivației multă vreme, numită teoria motivațională a diminuării pulsiunii (tensiunii) reduce toată motivația la problema diminuării pulsiunilor sau a tensiunilor neplăcute care ar avea ca efect o întărire a comportamentului. Hull a folosit termenul *drive* pentru a descrie pulsiunea comportamentală cauzată de o nevoie biologică (Dewey, 2004). Teoria instinctului se încadrează tot în abordarea biologică a motivației, indicând instinctele ca declanșatoare pentru comportamentul uman. Aceasta afirmă că oamenii au o serie de „instincte" (18 în total) printre care repulsia, curiozitatea, autoafirmarea, instinctul de părinte etc., (Pânișoară și Pânișoară, 2005).

Teoria ierarhiei nevoilor (Maslow) se îndepărtează de perspectiva biologică evidențiind un set complet diferit de motive ierarhizate piramidal de la nevoile biologice de bază (în partea de jos) la nevoi existențiale (la vârf): nevoi fiziologice, nevoi de securitate, nevoi sociale, nevoi de apreciere și stimă, nevoia de cunoaștere, nevoi estetice, nevoi de autoactualizare (Pânișoară și Pânișoară, 2005; Zlate, 2009).

Conform lui Maslow (2013), prima prioritate a oamenilor este satisfacerea nevoilor fiziologice (hrana și căldura). Numai când aceste nevoi au fost satisfăcute, se caută siguranța iar după aceea apar nevoile sociale (apartenența la un grup și relațiile cu ceilalți). Urmează nevoia de autorecunoaștere și recunoaștere din partea celorlalți (stimă de sine și statut social). Odată ce acest lucru a fost atins, urmează satisfacerea nevoilor intelectuale, care includ înțelegerea și cunoașterea. Următorul nivel în ierarhia lui Maslow este nivelul nevoilor estetice, adică nevoia de frumusețe, ordine și echilibru. Nevoia umană finală identificată de Maslow este de autoactualizare, adică realizarea propriului potențial.

Jarvis (2006) consideră teoria lui Maslow (1954), ca una dintre cele mai utile pentru sportivi, aceasta urmărind să explice toate tipurile de nevoi umane și să le clasifice în ordinea în care oamenii caută să și le satisfacă. În același timp autorul își manifestă scepticismul cu privire la faptul că teoria s-ar aplica la toți sportivii, exemplificând cu sportivii de elită care pun succesul în fața altor considerații. După autorul citat, sportul oferă o cale specială spre autoactualizare. Sportivii care se ridică la vârful domeniului lor, care dețin titluri mondiale și titluri de campioni, pot fi considerați că se autoactualizează prin faptul că și-au îndeplinit visele și potențialul. Dar, subliniază autorul, succesul nu este echivalent cu autoactualizarea. Există numeroase celebrități sportive care, în ciuda faptului că s-au ridicat în vârful sportului ales nu au găsit în acest lucru și satisfacția personală și, nu pot fi considerate ca autoactualizate.

Teoria competenței percepute (Harter, 1978, apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012) introduce conceptul de *efectanță motivațională* care este motivul de bază al omului de a fi eficace și competent. Aceasta implică faptul de a ști sau de a fi convins că poți avea un efect asupra mediului: opusul neputinței.

Motivația competenței este vizibilă chiar la copiii care doresc în mod obișnuit să fie considerați cunoscători și capabili de cei din jur.

Copiii mici încearcă să pară puternici și capabili, mari și maturi, aproape de îndată ce înțeleg conceptele. Copiii sănătoși, normali, doresc în mod obișnuit să fie considerați cunoscători și capabili de-a lungul anilor. Persoanele care au percepții mai ridicate asupra competenței lor sunt mai susceptibile să se implice în sport.

Teoria nevoii de realizare a lui McClelland identifică drept nevoi: de realizare, afiliere și putere (Pânișoară și Pânișoară, 2005, p. 43).

Persoanele, la care primează nevoia de realizare, preferă sarcini și obiective cu dificultate moderată, deoarece acestea oferă cele mai bune oportunități de a fi realizate maximal – dacă sarcina ar fi prea dificilă ar exista riscul să nu poată fi dusă la bun sfârșit; dacă ar fi prea ușoară,

rezultatul ar determina o satisfacție redusă a succesului. În plus, ele sunt responsabile și așteaptă feedback care să le arate cât de bine au performat în sarcină, au tendința de a evita rutina și de a căuta noi căi de a realiza lucrurile pe care trebuie să le facă. Persoanele la care predomină nevoia de afiliere se caracterizează prin tendința de a avea rețelele sociale, de a comunica frecvent cu cei care formează aceste rețele și de a evita conflictele. La baza nevoii de putere stă dorința de a avea influență asupra celorlalți. O persoană care are predominant o astfel de nevoie va căuta să se impună ca lider (Pânișoară și Pânișoară, 2005, p. 43).

Teoria Auto-Determinării (TAD) (*self – determination theory*/SDT) se concentrează pe gradul în care comportamentul unui individ este automotivat și susține existența a trei trebuințe (*needs*) psihologice de bază (de autonomie, competență și de relaționare determinat) (Deci și Ryan, 2002; Ryan și Deci, 2007).

Teoria focalizată pe conceptul de nevoi psihologice de bază (Deci & Ryan, 2000, apud Bartholomew, Ntoumanis, Ryan și Thøgersen-Ntoumani, 2011) este o componentă a TAD. Conform acestei teorii, oamenii au trei nevoi psihice înnăscute și persistente în dezvoltare, și anume cele pentru autonomie, competență și relaționare. Autonomia se referă la gradul în care indivizii se simt responsabili pentru propriul comportament. Nevoia de competență privește gradul în care indivizii se simt eficienți în interacțiunile lor permanente cu mediul social și oportunitățile de experiență în care să-și poată exprima capacitățile (Ryan și Deci, 2007). Nevoia de relaționare reflectă nevoia de apartenență la anumite grupuri și de legături cu cei din mediul social. Se presupune că satisfacerea acestor nevoi psihologice sporește în mod direct starea de bine psihologică și fizică în diverse domenii de viață (Ryan, Patrick, Deci și Williams, 2008).

Bartholomew, Ntoumanis, Ryan și Thøgersen-Ntoumani (2011) consideră contextul sportiv ca domeniu care facilitează sentimente de autonomie, competență și relaționare dar care ar putea fi și unul în care nevoile psihologice ar putea fi ușor frustrate în urmărirea obiectivelor legate de performanță (mediul sportului poate, uneori, să-i facă pe sportivi să se simtă controlați - de antrenori dictatoriali și incompetenți cu obiective/ așteptări impuse) și chiar respinși (conflict/gelozie între sportivi). Autorii observă că studiile și cercetările efectuate în contextul sportului au confirmat utilitatea examinării stării optime din perspectiva satisfacerii acestor nevoi. O temă importantă pentru sport este nu doar satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază ci și obstrucționarea satisfacerii lor (Psychological Need Thwarting). Subminarea lor poate conduce (conform Deci și Ryan, 2000) la acomodări psihologice alternative și adesea defensive sau autoprotectoare, care pot avea costuri severe pentru sănătate și starea de

bine (vitalitate scăzută și niveluri ridicate de epuizare emoțională și fizică). Astfel de acomodări psihologice includ dezvoltarea unor stiluri de reglare dezadaptative, a unor motive compensatorii cu substituiri de nevoi (*need substitutes*) și a unor modele rigide de comportament care, în timp, pot duce la frustrări suplimentare (Ryan, Deci, Grolnick și La Guardia, 2006). Stilurile de reglare dezadaptative (nedeterminate) cum ar fi reglarea externă (cu comportamente motivate de cereri coercitive și contingențe de recompensă) și reglare introiectată (comportamente motivate de sentimentul de vinovăție, obligație sau amenințări percepute la ego).

Autorii afirmă că nevoile psihologice de bază pot să ofere un cadru conceptual în care să se examineze mecanismul care leagă dimensiunile mediului social de indicii negativi ai stării optimale a sportivului dar că nu sunt totuși, prea multe cercetări focalizate pe consecințele directe ale frustrării nevoilor psihologice. Ca rezultate ale unor asemenea studii, autorii rețin: corelații negative semnificative între nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază și starea de rău în plan psihic, burnout, simptome fizice.

Autorii subliniază faptul că nivelul scăzut de satisfacere a nevoilor psihologice de bază nu înseamnă neapărat frustrarea/obstrucționarea lor (*Need Thwarting*) poate doar să sugereze că sportivul se simte nemulțumit de măsura în care nevoile sale sunt satisfăcute în prezent. De exemplu, o sportivă s-ar putea simți mai puțin competentă în sportul ei pentru că nu are abilitățile necesare pentru a performa bine (în ciuda eforturilor antrenorului ei) iar o altă sportivă s-ar putea simți incompetentă deoarece antrenorul ei este extrem de critic cu ea. Prima situație, explică autorii, este un caz de satisfacere a nevoii de competență de nivel scăzut (sau de nemulțumire) iar cel de-al doilea este o situație de obstrucționare/frustrare a nevoii de competență. Un alt exemplu oferit de autori este acela al unui sportiv care se simte singur în sportul său, deoarece nu se poate asocia în mod semnificativ cu coechipierii (satisfacerea nevoii de relaționare de nivel scăzut) sau pentru că este respins activ de coechipieri (obstrucționarea/frustrarea nevoii de relaționare).

Teoria asupra nivelelor ierarhice ale motivației (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal și Vallieres, 1992) a fost elaborată pornind de la distincția dintre motivația intrinsecă, extrinsecă și amotivație și statuează trei nivele de generalitate: nivelul global, nivelul contextual și nivelul situațional. La fiecare dintre aceste nivele, se regăsesc cele două tipuri de motivații, intrinsecă și extrinsecă (apud Martin Hagger și Nikos Chatzisarantis, 2007).

Teoria orientării scopului (*Goal Content Theory*) diferențiază între obiective care întăresc motivația extrinsecă și cele care întăresc motivația intrinsecă.

La nivel general, scopul poate fi definit ca o reprezentare cognitivă a rezultatului pe care individul își dorește să îl obțină sau să îl evite în viitor.

Teoria orientării scopului postulează două orientări generale ale scopurilor: o orientare centrată pe sarcină, susținută de motivația intrinsecă, iar o a doua orientare centrată pe abilități. Aceasta din urmă este susținută extrinsec prin recompense (note mari, câștig).

De asemenea diferențiază între scopuri centrate pe perfecționare și scopuri de performanță. Scopurile orientate pe perfecționare și cele orientate pe performanță reprezintă constructe motivaționale multidimensionale, asigurând cadrul de referință prin intermediul căruia sunt energizate și direcționate o varietate de răspunsuri comportamentale, cognitive și afective. Persoanele care urmăresc scopuri orientate pe *performanță* sunt interesate să își demonstreze competența, îndeosebi în comparație cu alți colegi, în timp ce aceia care se lasă ghidați de scopuri orientate pe perfecționare sunt preocupați de stăpânirea în sine a situației (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Dweck și Leggett, 1988 apud Elliot & Moller, 2003). Alte studii au legat scopurile orientate pe performanță și cele centrate pe perfecționare de o serie de modalități noi ale persoanei de a se raporta la sine și la activitate. Astfel, obiectivele de perfecționare susțin un pattern motivațional asociat cu un nivel crescut al angajamentului care securizează și menține comportamentul generator de reușită. Persoanele care manifestă scopuri orientate pe perfecționare adoptă, în rezolvarea de probleme, o orientare bazată pe căutarea de soluții, privind aceste probleme ca pe o provocare cu efecte benefice asupra dezvoltării capacităților proprii. În contrast cu acestea, scopul orientat pe performanță este acela de a exercita efortul și perseverența în atingerea scopurilor propuse, utilizându-se însă, cunoștințele și deprinderile deja deținute (Locke și Latham, 2006).

Urmărirea scopurilor orientate pe performanță este mult mai complexă, însă aceasta a fost uneori asociată cu rezultate academice mai puțin adaptative precum: aversiune față de sarcină, utilizarea strategiilor care minimizează efortul, o atitudine refractară cu privire la solicitarea de ajutor, evitarea rezolvării de probleme, sentimente accentuate de autoconștientizare, „auto-handicapare" și neajutorare. Indivizii centrați pe performanță simt nevoia de a își demonstra competența prin atingerea obiectivelor care le-au fost impuse. Ei au însă, tendința de a percepe feedbackul negativ și greșelile ca amenințări față de evaluarea personală, cedând în fața piedicilor și retrăgându-se din fața obstacolelor, în efortul de a-și proteja ego-ul.

Persoanele conduse de scopuri centrate pe performanță nu sunt satisfăcute de nivelul de realizare precedat de feedbackul negativ, întrucât ele își doresc să demonstreze în fața lumii competența personală.

Elliot (apud Crouzevialle, 2013) sugerează faptul că unii dintre indivizi pot fi motivați pozitiv de dorința de a-i depăși pe ceilalți, demonstrându-și competența și superioritatea, reflectând astfel o abordare mai degrabă de apropiere și de confruntare (*performance-approach goal*), în timp ce alții sunt motivați negativ de această competiție, focalizându-și astfel resursele în direcția evitării unor situații penibile care le pot demasca incompetența, „prostia" sau eșecul. Aceștia din urmă adoptă o abordare evitantă (*performance-avoidance goal*). Aceste premise sunt congruente cu ideile care stau la baza modelului inițial propus de Dweck, model care prevedea faptul că scopurile centrate pe performanță au la bază teama de judecată, tendința de a evita criticile și posibilitatea de a-și demasca incompetența sau neîndemânarea. Multe studii au arătat, însă faptul că, în comparație cu scopurile centrate pe performanță confruntativă, cele evitative sunt asociate cu o serie de consecințe dezadaptative precum anxietate crescută, o pierdere accentuată a motivației și implicit o performanță scăzută.

În sport, literatura (Ohuruogu, Jonathan și Ikechukwu, 2016) precizează că stabilirea obiectivelor se concentrează pe un nivel specific de competență care trebuie atins într-o anumită perioadă de timp și descrie trei categorii de *obiective:*

- *de rezultat* (se concentrează, de obicei, pe comparații interpersonale și pe rezultatul final al unui eveniment),
- *de performanță* (se referă la performanțele reale ale individului în raport cu nivelul personal de realizare),
- *de proces* (se concentrează asupra modului în care o anumită abilitate este efectuată).

Crespo și Miley (1998), în acord cu o serie de cercetări, consideră că „jucătorii cu obiective specifice și provocatoare au o performanță mai bună decât jucătorii cu obiective ușoare" și enumeră ca obiective preferate de către antrenorii și jucătorii universitari (...): îmbunătățirea performanței, victoria, plăcerea.

Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell (2016), provocați de aplicabilitatea cercetării motivației în domeniul sportului au realizat o metaanaliză a studiilor asupra motivației în domeniul sportului competitiv (*competitive sport motivation*), Printre altele, autorii au inventariat temele/subiectele studiate de-a lungul timpului în relație cu motivația sportivă competitivă și au identificat următoarele teme: climatul motivațional (cea mai studiată în ultimii ani), burnoutul, dopingul, perfecționismul și vătămarea/accidentarea (*injury*).

Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell (2016) au identificat optzeci de studii (28,6%; 3049 participanți) care au avut motivația ca temă centrală. Acestea nu au semnalat diferențe motivaționale în funcție de nivelul

competitiei (*competitive level*). Sportivii între colegii/școli (*Intercollegiate athletes*) au raportat niveluri mai mari de motivație autodeterminată în comparație cu sportivii intramurali (*intramural athletes*) iar sportivii de elită o motivație și un angajament mai mari decât non-elitele. Este menționat studiul lui Mallett și Hanrahan (2004) care a arătat că sportivii la nivel olimpic și la nivel mondial prezintă forme accentuate de motivație autodeterminată și orientată spre realizare dar și că mulți sportivi de elită sunt caracterizați de forme nedeterminate de motivație și orientare motivațională spre ego (legate de scăderi ale performanței și comportamente nesănătoase de competiție/antrenament/mâncare). De asemenea, sunt menționate studii asupra asociației dintre nivelul competitiv și motivație în funcție de gen, tip sport, context, vârstă și statutul bursei/finanțării studiilor.

Astfel: a) deși au fost raportate date mixte cu privire la diferențele de gen, femeile tind să fie mai motivate intrinsec, comparativ cu bărbații; b) interacțiunea dintre aspectele motivaționale (efort, plăcere, anxietate) și sprijinul autonomiei diferă în sporturile de echipă și individuale, de exemplu: interesul pentru sport este asociat pozitiv cu anxietatea în sporturile individuale; c) plăcerea/distracția, provocarea/competiția și îmbunătățirea sănătății pot fi factori motivaționali, în special pentru sportivii mai în vârstă; d) laudele percepute sunt asociate în mod pozitiv cu plăcerea în formare, dar nu cu concurența; e) statutul bursei (*Scholarship status*) a fost un factor discriminatoriu în studiile care au avut în vedere motivația sportivilor intercolegieni din Statele Unite - sportivii bursieri au fost mai puțin autodeterminați decât sportivii fără bursă.

6.3. Forme ale motivației - diferențe individuale în motivația sportivilor

Cele mai analizate aspecte ale motivației cu aplicație în sport au fost cele două mari tipuri de motive (motivații): intrinsecă și extrinsecă, la care se adaugă amotivația acestea având cele mai evidente roluri și funcții legate de sarcinile specifice sportului, inclusiv în procesul educațional și de formare (Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell, 2016; Nedelchev, 2017).

6.3.1. Motivația intrinsecă în activitatea sportivă/practicarea sportului

Motivația intrinsecă este întâlnită în situațiile în care o persoană se implică în activități din proprie inițiativă, fiind motivată de plăcerea și satisfacția ce derivă din implicarea în acea sarcină. Fenomenul motivației intrinseci a fost observat pentru prima oară prin intermediul unor studii experimentale asupra comportamentelor animale, unde s-a descoperit că majoritatea organismelor se implică în activități în vederea explorării

curiozității și a jocului în ciuda absenței unei întăriri sau unui premiu. La oameni, motivația intrinsecă se observă încă de la naștere fiind activi, curioși înclinați înspre a învăța și a explora. Deoarece motivația intrinsecă se interpune relației dintre persoană și sarcina de îndeplinit, unii autori au definit motivația intrinsecă în termenii sarcinii de care este interesat individul, pe când alții au definit-o în termeni de satisfacție pe care o persoană o poate trăi în urma angajamentului intrinsec motivat față de sarcină.

Deci și Ryan (2000) consideră că motivația intrinsecă este un construct global, care include trei tipuri de motivații specifice: motivația intrinsecă de a cunoaște, motivația intrinsecă de realizare și motivația intrinsecă de stimulare.

Motivația intrinsecă de a ști se referă la angajarea într-o activitate datorită plăcerii și satisfacției resimțite în urma procesului de învățare, în timpul explorării și încercării de a înțelege ceva nou (Vallerand și colab., 1992). Acest tip este reprezentativ pentru motivația intrinsecă în învățarea ca proces educațional, deoarece ea este legată de anumite construcții cum ar fi curiozitatea, explorarea și nevoia epistemică de cunoaștere și înțelegere, ce sunt tipice în procesele educaționale.

Motivația intrinsecă de realizare presupune angajarea individului într-o activitate pentru plăcerea și satisfacția derivate din încercarea de a excela, de a ajunge la noi standarde sau de a crea ceva nou. Persoanele cu motivație intrinsecă spre realizare mai degrabă se concentrează asupra procesului decât asupra rezultatului activității desfășurate, căutând totodată să se simtă competente și creative. Motivația intrinsecă de a experimenta stimularea presupune implicarea individului într-o activitate pentru experimentarea distracției, emoțiilor și senzațiilor pozitive (Vallerand și colab., 1992).

Jarvis (2006) se referă la studii care au găsit corelații pozitive între competitivitatea sportivă și motivația intrinsecă pentru participarea la antrenamente cu numărul de zile pe săptămână de participare la activități sportive.

Clancy, Herring, MacIntyre și Campbell (2016) semnalează faptul că motivația intrinsecă a sportivilor este asociată cu percepția că antrenorii lor pun accent pe antrenament și instruire, oferă feedback pozitiv și bazat pe informații și limitează comportamentul autocratic și sprijinul social. Anumite acțiuni de coaching precizează autorii (de exemplu, oferirea de instrucțiuni clare și sprijinirea deciziilor) sunt legate de motivația autodeterminată a sportivilor prin satisfacerea nevoilor lor de bază, care consolidează comportamentele adaptive.

6.3.2. Motivația extrinsecă în activitatea sportivă/practicarea sportului

Motivația extrinsecă presupune implicarea într-o activitate mai degrabă pentru atingerea unui obiectiv. Aceste situații sunt privite ca necesare pentru atingerea unui scop, iar valorile intrinseci ale acestora sunt trecute cu vederea.

După Deci și Ryan (2000) există trei tipuri de motivație extrinsecă: motivația extrinsecă de reglare externă, motivația extrinsecă de introiecție și motivația extrinsecă de identificare.

Reglarea externă este cel mai reprezentativ tip de motivație extrinsecă. Aceasta se referă la implicarea într-o activitate cu scopul de a obține recompense sau pentru a evita pedeapsa. În plus, comportamentul este un rezultat al confruntării individului cu presiunile externe și interne.

Al doilea tip de motivație extrinsecă, introiecția, se referă la o implicare mai „interiorizată" a individului într-o activitate, una în care sinele este „mult" mai implicat. În acest stadiu, comportamentul nu este încă autodeterminat, dar, individul începe să internalizeze motivele acțiunilor sale.

Ultimul tip de motivație extrinsecă, identificarea, este un tip de motivație externă mai mult autodeterminată decât reglarea externă, deoarece comportamentele sunt apreciate și considerate importante și, prin urmare, angajamentul într-o activitate este perceput ca fiind ales de însăși individul care realizează acea activitate (Vallerand și colab., 1992). În ceea ce privește internalizarea, reglarea integrată presupune cel mai autodeterminat tip de motivație extrinsecă. Deşi la acest nivel, comportamentul încă este realizat pentru motive externe, îl considerăm parte a sinelui iar direcționarea scopului comportamentelor poate fi permanent urmărit. Lipsa unor cauze intrinseci determină ca unele comportamente, care sunt rezultatul reglării integrate, să nu fie considerate pe deplin autodeterminate (Vallerand și Bissonnette. 1992).

Conform teoriei autodeterminării (TAD), motivația intrinsecă şi cea extrinsecă se plasează pe un continuum, denumit continuumul autodeterminării. La nivelul acestui continuum, tipurile de motivație intrinsecă (motivația intrinsecă de a ști, de realizare și de experimentare a stimulării) prezintă nivele mari de autodeterminare, pe când, în ceea ce privește motivația extrinsecă, la niveluri intermediare ale comportamentului autodeterminat, aceasta prezintă un nivel scăzut, la fel ca şi amotivația. Astfel, pentru a ajunge la comportamente autodeterminate, acest continuum susține un „circuit" ce pornește de la amotivație până la motivația intrinsecă (Deci și Ryan, 2000). Potrivit acestei teorii, o sursă externă de motivare poate fi transformată progresiv prin procesul de internalizare în reglare

identificată. Atunci când un comportament este motivat extern, inițial devine ajustat, reglat de identificarea lui, acest comportament devenind la fel de eficient ca și comportamentele motivate intrinsec în ceea ce privește realizarea unor rezultate pozitive. Reglarea integrată apare atunci când reglările identificate sunt într-o concordanță cu alte valori și nevoi ale persoanei (Deci și Ryan, 2000).

Jarvis (2006), din perspectiva psihologiei sportului consideră că factorii motivaționali intrinseci și extrinseci sunt cel mai bine explicați prin teoria autodeterminării. În TAD, motivația este descrisă ca un continuum de categorii care încep cu amotivarea la un capăt, trecând la motivația extrinsecă și atingând motivația intrinsecă la celălalt capăt.

De asemenea, autorul consideră că atât motivele extrinseci cât și cele intrinseci sunt importante în sport iar psihologii sportivi pot lucra cu ambele pentru a îmbunătăți performanța sportivului. Motivele intrinseci pentru a participa la sport includ entuziasm, dragoste de acțiune și șansa de a demonstra și îmbunătăți abilitățile. Motivele extrinseci pot fi trofee, premii și recompense, lauda și statutul.

Aceste motive sunt intrinseci, nu extrinseci, sprijinind ideea că majoritatea oamenilor practică sportul din motivație intrinsecă. Alte cercetări la care se referă autorul s-au focalizat pe comparația motivației sportivilor care concurează din plăcere cu a celor care concurează din alte motive. Jarvis (2006) se referă la Fortier și colaboratorii care în 1995 au comparat nivelurile de motivare intrinsecă ale sportivilor canadieni care au participat la concursuri pentru recreere cu cei implicați în competiția colegială. Ultimii s-au concentrat foarte mult asupra obiectivului de a câștiga și au prezentat o motivație mai puțin intrinsecă comparativ cu cei care au participat de plăcere. Alte studii au urmărit sportivii după schimbări în circumstanțele lor de viață. Într-un astfel de studiu, Sturman & Thibodeau (2001) au urmărit progresul a 33 profesioniști americani de baseball pentru două sezoane înainte și două sezoane după ce au semnat noi contracte care le-au majorat substanțial veniturile. Deși au existat diferențe individuale substanțiale, performanța a scăzut de obicei după semnarea contractului.

6.3.3. Motivația pentru realizare/succes

Motivația pentru realizare/succes (*Achievement motivation*) este definită drept orientarea învățată și relativ stabilă a personalității, ce îndeamnă individul să își atingă propriile standarde de excelență și să obțină succesul în activitate (Steinmayr și Spinath, 2009).

După Steinmayr și Spinath (2009), „Sindromul realizării", sinonim cu motivația realizării (McClleland, 1951) este compus din trei factori

dominanți: a) abilitatea de a concura cu standarde de excelență; b) abilitatea de asumare moderată de riscuri; c) abilitatea de a utiliza feedbackuri concrete.

Elementele asociate motivației pentru realizare sunt dintre cele mai diverse, cum ar fi: aspirații înalte cu tendințe moderate spre risc, preferință pentru situații în care este necesară asumarea responsabilității personale pentru rezultate, tendința de a explica succesul în acțiuni prin calități personale, până la înșelăciune în vederea atingerii scopurilor sau pentru a obține rezultatele în modul cel mai eficient și tendința de a atribui eșecul în acțiunile celorlalți.

Autorii mai sus citați se referă la perspectivele oferite asupra *nevoii de realizare* văzută de către: a) Murray (1938) după care aceasta este un efort imens, susținut pe o perioadă lungă în vederea finalizării unei sarcini grele și pentru a obține un rezultat înalt și proiectat pe o durată lungă în timp; b) McClleland (1985) care o definește ca o trăsătură stabilă, achiziționată, ce permite atingerea de performanță cu ajutorul efortului și obținerea satisfacției reușitei.

Nevoia de realizare este o rezultantă a conjugării a două elemente opuse: speranța de a reuși, de a obține succesul (ce aduce după sine emoții pozitive, plăcute) și dorința de a ocoli insuccesul, în contextul temerii de eșec (Steinmayr și Spinath, 2009, p. 81). Acest gen de indivizi pot căuta să se implice în situații ce solicită eforturi pentru a obține rezultate deosebite (în acest mod obțin performanțe notabile și pot promova profesional mai repede), pe când cei cu slabă nevoie de realizare sunt orientați spre a evita eșecul, căutând implicarea în sarcini cu rezultate ușor de atins sau în sarcini extrem de grele pentru a nu suferi umilința eșecului.

Motivele de realizare au legătură cu succesul și cu teama de eșec, deoarece anticiparea unor rezultate bune dă motive individului să se implice în realizarea sarcinilor, pe când proiectarea mentală și expectanța unor rezultate nefavorabile încurajează neimplicarea sau evitarea realizării sarcinilor respective.

Scopurile de realizare stau la baza succesului sau eșecului ori au rol în implicarea sau evitarea realizării activităților programate, împărțindu-se în trei tipuri: scopurile evitării performanței, scopurile obținerii performanței și scopurile achiziționării și dezvoltării competențelor. Primele două tipuri se referă la evitarea sau afirmarea competenței sau incompetenței în fața și în raport cu ceilalți, pe când cea de-a treia descrie un țel ce leagă realizarea sarcinii cu dezvoltarea competenței, fiecare realizate pentru ele însele, fără a implica motive ce țin de mediul exterior individului.

Cel mai cercetat aspect al motivației, în psihologia sportului, este *scopul realizării* (Nicholls, 1984 apud Jarvis, 2006).

Teoria lui Nicolas (1984) distinge între două stiluri de motivație pentru realizare: orientarea pe sarcină și orientarea pe ego. Orientarea pe sarcină apare între vârsta de doi-șase ani. Copiii din această etapă tind să-și judece competența sportivă pe baza gradului în care au îndeplinit sarcina la ultima încercare. Judecățile lor asupra performanței sunt puternic influențate de efortul lor, adică dacă încearcă din greu, cred că au făcut bine. În jurul vârstei de șase ani se produce o schimbare în modul în care copiii își văd competența sportivă: copiii orientați pe ego își bazează evaluarea competenței lor pe comparația cu colegii. Adulții au alte informații cu privire la performanțele lor anterioare și la performanțele celorlalți și își evaluează competențele în baza acestor informații.

Orientarea pe ego și orientarea pe sarcină nu se exclud reciproc dar unii sportivi se bazează pe performanțele anterioare în timp ce alții se bazează pe raportarea la performanțele celorlalți. Ambele orientări pot fi folositoare pentru sportivi, orientarea pe sarcină având avantajul unei persistențe mai mari în fața adversității. O modalitate prin care psihologii sportivi pot spori motivația este de a ajuta sportivii să dezvolte un amestec sănătos de orientare în sarcină și orientare pe ego.

Jarvis (2006) se referă la un studiu asupra jucătorilor de golf, realizat de Steinberg (2001) care a comparat progresul a 72 de jucători de golf novici care au fost repartizați în patru condiții de antrenament: 1) formarea s-a axat exclusiv pe concurență; 2) formarea s-a bazat doar pe îndeplinirea sarcinii; 3) a existat un echilibru între măiestrie și concurență; 4) nu a existat o orientare sistematică către sarcini sau competiție. Studiul a dovedit că mediul de lucru favorizează orientarea pe sarcina și orientarea pe ego - un mediu care favorizează orientarea pe sarcină poate fi definit ca unul în care se pune accentul pe stăpânirea competențelor. În schimb, un mediu orientat spre performanță poate dezavantaja participanții cu abilități scăzute, care simt pur și simplu umilirea comparației cu sportivii mai calificați ca răspuns la eforturile lor. Un mediu de instruire orientat spre sarcini este preferabil unui mediu orientat spre ego.

6.4. Performanța sportivă și motivația: optim motivațional și disfuncții ale motivației

Performanța sportivă este, în general definită ca punctul maxim în îndeplinirea unei sarcini sportive (Hornby, 2004) și este o caracteristică a sportivilor de elită.

După Young (1998), *un sportiv de elită este o combinație rară de talent, muncă grea și profilul psihologic potrivit*. Printre calitățile mentale, caracteristici psihologice ale sportivilor cea mai frecventa menționată este

motivația care interacționează pozitiv cu toți ceilalți factori care asigură starea necesară pentru pregătire fizică, mentală și emoțională potrivită.

O serie de cercetări au arătat legătura dintre niveluri extrem de ridicate de motivație și atingerea statutului de sportiv de elită iar motivația intrinsecă pare a fi determinantul cel mai puternic al obținerii succesului în sport (ea susținând disponibilitatea pentru antrenamentul riguros zilnic și capacitatea de a depăși orice obstacolele).

Așa cum afirmă Zlate (2009), „Relația dintre motivație, mai corect spus, dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității (sarcinii) pe care subiectul o are de îndeplinit" (p. 197).

Conform legii Yerkes-Dodson, continuă autorul, „în sarcinile simple, pe măsură ce crește intensitatea motivației crește performanța, în schimb, în sarcinile complexe, după o etapă de creștere a performanței, urmează o etapă de platou (performanța nu mai crește cu creșterea motivației) după care urmează o etapă de relație inversă (deși motivația crește, performanța scade)". Și în sport este valabil acest lucru.

Singer (apud Nae, 2010, p. 4) se referă la două teorii:

- *teoria impulsului* care „indică o relație liniară între stimularea motivațională și performanță. Pentru actele motrice simple (mișcări ciclice – alergare, înot, ciclism etc.) motivația trebuie să fie ridicată și foarte ridicată";
- *teoria U inversat* care se aplică pentru ramurile sportive în care întâlnim acte motrice complexe și foarte complexe (cer coordonări fine, control amănunțit asupra corpului, reglarea forței sau puterii explozive necesitând un nivel moderat al motivației).

Cu privire la optimul motivațional, exista două situații în care se poate vorbi despre acesta. Prima situație ar fi aceea în care sarcina este percepută corect ca dificultate, aici fiind vorba despre relația de corespondentă între valorile celor două variabile, relație ce reprezintă optimul motivațional. O a doua situație se referă la momentul în care individul apreciază incorect dificultatea sarcinii. Aici este vorba fie de cazul în care persoana supraapreciază dificultatea specifică sarcinii, fie de cazul în care individul subapreciază activitatea cu care se confruntă din punctul de vedere al dificultății ei (Zlate, 2009).

Nae (2010) se referă la stările motivației de „submotivație, supramotivație și motivație optimală". Submotivarea „trebuie evitată pentru că în legătură cu sarcina și atitudinea față de aceasta se poate induce un montaj anticipativ în care sarcina este subestimată și de se tratează cu ușurință momentul confruntării cu ea" (pp. 2-3). Supramotivarea conform

autoarei este „montaj anticipativ generat de supraestimare a sarcinilor percepute ca dificile. Este contraindicată pentru că supraactivarea și supramobilizarea afectivă, dezorganizează activitatea, stresează, epuizează fondul energetic chiar înainte de confruntarea cu sarcină îșI induce insucces" (Nae, 2010, p. 3).

Literatura de specialitate (în baza conceptualizării teoriei autodeterminării) descrie amotivarea ca absența motivației pentru antrenare și concurență, sportivii care nu sunt motivați trăind sentimente acute de inadecvare, frustrare, lipsă de control, slabă capacitate de evaluare a valorilor adecvate ale activităților, oboseală și epuizare emoțională și fizică (Jarvis, 2006; Nedelchev, 2017).

Jarvis (2006) analizează *motivația patologică în sport* ca motivație care conduce la suprasolicitare și burnout sau la compromiterea sănătății în căutarea excelenței sportive prin pierderea rapidă în greutate.

Fenomenul burnout a fost descris de Freudenberger (1974, apud Jarvis, 2006) și poate apărea în orice situație în care oamenii răspund presiunii prin muncă excesivă. Simptomele sale sunt depersonalizarea (a fi detașat emoțional de la alte persoane), performanțele și satisfacția afectate, epuizarea emoțională (senzație de oboseală și demisie). Autorul observă că sunt relativ puține cercetări privind burnoutul sportivilor (cel mai cercetat grup sunt profesorii). Sunt menționați Gould și colaboratorii (1996) care au studiat burnoutul la tineri jucători de tenis. Ei au ajuns la concluzia că sportivii tineri sunt supuși unei presiuni considerabile pentru a reuși și că cei deosebit de vulnerabili la burnout sunt cei care iau prea multe angajamente pentru a-i mulțumi pe cei din jur. Așteptările familiei au apărut ca un factor deosebit de important în burnout. Prin urmare, burnoutul nu este doar rezultatul oboselii, excesului de antrenament și al competiției, ci și consecința emoțională a stresului. Burnoutul este asociat cu perfecționismul. Deși un grad de perfecționism este esențial pentru menținerea motivației de a desfășura o activitate la nivel de performanță nu toate tipurile de perfecționist sunt pozitive. Literatura distinge între eforturile pozitive de realizare și problemele de evaluare maladaptativă. Progresele pozitive de realizare sunt asociate cu standarde și organizare personale ridicate. Ele reprezintă în general aspectele pozitive ale perfecționismului. Caracterul maladaptativ se referă la o preocupare excesivă în ceea ce privește greșelile, îndoiala de sine și îngrijorarea cu privire la critici.

Tulburările alimentare apar în cazul sporturilor care creează presiune pentru sportivi să se conformeze unor definiții înguste de atractivitate, adesea necesitând pierdere în greutate. În acest caz, motivația pentru excelența sportivă poate duce direct la comportamente nesănătoase. Gimnastica creează probleme deosebite, deoarece necesită un anumit tip de

corp, iar la nivelul de elită menținerea acestui tip de corp este pe termen scurt asociată cu probleme de sănătate pe termen lung, cum ar fi osteoporoza (oase fragile). Participanții la sporturile de luptă, cum ar fi boxul și luptele, în care există mai multe clase de greutate, pot fi, de asemenea, în pericol, deoarece sportivii pot fi nevoiți să piardă în greutate extrem de rapid pentru a intra în categoria dorită. Pierderea în greutate este de obicei realizată prin restricționarea consumului de alimente (ca în cazul anorexiei) sau prin folosirea vărsăturilor și a laxativelor pentru prevenirea consumului de alimente (ca în bulimie).

Crespo și Miley (1998) enumeră o serie de probleme pe care le poate manifesta motivația sportivilor: lipsa motivației, excesul de motivație, motivația negativă și falsa motivație.

Lipsa motivației se manifestă în raport cu antrenamentele (prea intense sau plictisitoare și monotone), cu participarea la turnee de nivel scăzut sau cu alte aspecte precum înfrângerile repetate, schimbarea antrenorului, probleme personale, accidentări.

Excesul de motivație poate să apară în cazul unor competiții foarte importante, a unor competiții cu premii consistente sau după o serie de victorii succesive.

Motivația negativă se poate manifesta în cazul temerilor de: victorie sau eșec, adversari sau competiții, accidentare, reacția altor persoane (părinți, antrenor, parteneri etc.).

Falsa motivație se manifestă prin afirmații care nu sunt acoperite de acțiuni corespunzătoare (atât la nivelul motivației intrinseci cât și la nivelul motivației extrinseci).

O altă problemă a motivației sportivilor surprinsă de Crespo și Miley (1998) este cea legată de obiective. Acestea pot fi: prea multe în același timp, incorect evaluate, nemăsurabile sau prea generale, fără strategii de realizare, fără strategii de adaptare sau de realizare atunci când intervin lucruri neprevăzute (ex. accidentările), focalizate prea mult pe randament, incorect interrelaționate.

6.5. Modalități de măsurare și facilitare/optimizare a motivației în sport

Principalele instrumente construite și utilizate pentru măsurarea diferitelor aspecte ale funcționalității motivației în sport au fost:

1. Motivația pentru activitatea fizică (*The Motivation for Physical Activity Measure*/MPAM), instrument dezvoltat de Frederick și Ryan (1993). Instrumentul constă din 23 de itemi la care se indică pe o scală tip Likert în cinci trepte, gradul în care primează fiecare motiv pentru activitatea fizică.

MPAM evaluează trei tipuri de motive pentru angajarea în activitate fizică: intrinseci (6 itemi), competență (7 itemi) și motivație legată de corp (10 itemi). Motivația intrinsecă se referă la distracția și plăcerea de a desfășura activitatea; motivația competenței se referă la dezvoltarea abilităților, competiția și provocările; iar motivația legată de corp se referă la dorința de a îmbunătăți aspectul fizic (Frederick & Ryan, 1993, apud Chiu, 2009).

2. Scala climatului perceput în sport (*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*/PMCSQ) (Seifriz și colab., 1992, apud Ntoumanis și Biddle) evaluează percepția sportivilor cu privire la climatul motivațional caracteristic pentru echipa în care lucrează. Chestionarul are două subscale: îndeplinire (*Mastery*) cu nouă itemi și Performanță (*Performance*) cu 12 itemi. Itemii presupun întrebări de genul „În această echipă jucătorii încearcă să învețe noi abilități" (pentru Mastery) și „În această echipă jucătorii sunt valorizați doar dacă se descurcă foarte bine" (pentru scala performanței). Calitățile psihometrice ale acestei scale au fost stabilite de autori (pentru detalii a se vedea Ntoumanis și Biddle, 1998).

3. Scala orientării în sport *(Sport Orientation Questionnaire*/SOQ) dezvoltată de (Gill și Deeter, 1988) și Scala orientării în competiție (*Competitive Orientation Measures*/COM) (Vealey, 1986) măsoară orientarea spre realizare în sport prin trei dimensiuni: 1. orientarea spre rezultat; 2. orientarea spre a câștiga deci spre scop/performanță și 3. Competitivitatea. Această scală diferențiază orientarea în activități competitive de orientarea în activități necompetitive (pentru detalii a se vedea Martin și Gill, 1991).

4. Scala motivațională sportivă (*Sports motivationational scale*/SMS) (Pelletier, Fortier, Vallerand,Tuson, Briere și Blais, 1995) măsoară cele șapte forme de motivație operaționalizate de teoria autodeterminării: motivația intrinsecă de a cunoaște, motivația intrinsecă de realizare, motivația intrinsecă pentru stimulare, motivația extrinsecă de reglare externă, motivația extrinsecă de introiecție și motivația extrinsecă de identificare și amotivația.

5. Scalele de măsurare a orientării scopului în sport măsoară orientarea către scopuri specifice sportului și domeniului general: Chestionarul de percepție a Sportului (*Perception of Sport Questionnaire*/POSQ) (Roberts și colab., 1998) măsoară orientarea scopului în sport; Chestionarul orientării spre sarcină sau spre ego în sport (*Task and Ego Orientation Sports Questionnaire*/TEOSQ) (Duda și Whitehead, 1998).

Facilitarea/optimizarea motivației în sport se realizează preponderent prin programe focalizate pe obiective (unele incluse în programele de antrenament mental).

Unul dintre aceste programe este programul „Antrenament Mental Interior” (*Inner Mental Training*/IMT) dezvoltat de Uneståhl, L - E (https://www.unestaleducation.se/wp-content/uploads/mental-skills-for-sports-and-life.pdf) care cuprinde două mari secvențe:

I. Setarea obiectivelor (*Goal-settings*),

II. Integrarea obiectivelor (*Goal- integration*).

Setarea obiectivelor (*Goal-settings*) se realizează în următorii pași:

a) conștientizarea obiectivelor (*Goal-awareness - former goals*) de obținere de informații cu privire la motivația inconștientă a sportivului;

b) inventarierea obiectivelor (obiective posibile) (*Goal-inventory - possible goals*) în care sportivul este introdus în diferitele tipuri de obiective: pe termen lung - pe termen scurt, abstracte - concrete, realiste - nerealiste, înalte - scăzute, dorite - nedorite, private - publice, intrinseci - extrinseci;

c) analiza obiectivului (sub aspectul adecvării) (*Goal-anaylsis - suitable goals*) cuprinde evaluări asupra probabilității obiectivelor de a scădea/crește performanța. I se recomandă să aleagă obiectivele în care 1) probabilitatea este decisă nu de adversari (câștigători), ci de el însuși (timp, puncte, performanță perfectă); 2) probabilitatea poate rămâne la un nivel optim pentru întregul joc;

d) selectarea obiectivelor (*Goal-selection*). Sportivul este solicitat să aleagă obiective pe termen lung, obiective de carieră, obiective sezoniere, precum și obiective pe termen scurt în raport cu o anumită competiție sau competiții în general. Se discută cum poate fi măsurat acest lucru și în ce momente procesul va fi evaluat pentru a vedea dacă este necesară o schimbare a obiectivelor, dacă conținutul și/sau intensitatea programului de formare trebuie modificate;

e) formularea obiectivelor (*Goal-formulation*). Se recomandă ca obiectivele să fie formulate verbal, fără negații. Obiectivele pe termen lung pot fi formulate într-un contract scris și semnat.

Integrarea obiectivelor (*Goal-integration*). Dacă obiectivele nu sunt integrate, atunci stabilirea obiectivelor poate deveni un factor negativ, de stres, un obstacol (pentru detalii: https://www.unestaleducation.se/wp-content/uploads/mental-skills-for-sports-and-life.pdf).

O altă direcție de dezvoltare a intervențiilor care vizează optimizarea motivației în și pentru activitatea sportivă este cea care recurge la principiile teoriei autodeterminării.

Ntoumanis, Ng, Prestwich, Quested, Hancox, Thøgersen-Ntoumani, (...) și Williams (2020) analizează două metaanalize asupra studiilor care raportează intervenții bazate pe teoria autodeterminării în domeniul sănătății (care se pot aplica și în sport): a) metaanaliza lui Ng și echipa (2012) și b) metaanaliza realizată de Gillison, Rouse, Standage, Sebire și Ryan (2019). Studiile incluse în cele două metaanalize au evidențiat faptul că intervențiile asupra motivației care vizează satisfacerea nevoilor de autonomie, competență și relaționare utilizează tehnici ca oferirea de oportunități de alegere și furnizarea de rațiuni semnificative pentru implicarea în sarcini conduc la modificări comportamentale, fizice sau psihologice importante.

Zakrajsek și Blanton (2017) au analizat 66 de studii care prezintă intervenții bazate pe TAD în contextul exercițiilor fizice dintre care șapte au fost axate în principal pe creșterea suportului oferit pentru autonomie și încurajarea alegerilor active.

Într-o cercetare care a implicat studenți care practicau boxul și studenți care practicau exerciții aerobice, la grupul experimental, instructorul s-a focalizat pe suportul pentru autonomia studenților ceea ce a implicat: recunoașterea/acceptarea sentimentelor lor și oferirea de informații pertinente și de oportunități de alegere.

Analiza raportează optimizări ale motivației autodeterminate ale studenților dar subliniază faptul că ar fi necesare și intervenții longitudinale de mai lungă durată pentru a se stabili dacă schimbările persistă pe termen lung.

Zakrajsek și Blanton (2017) se referă la o tehnică numită *Intervievarea motivațională* (MI) prin care o persoană este îndrumată de altă persoană spre o perspectivă mai realistă asupra obiectivelor și a potențialului de succes. MI se concentrează pe disponibilitatea și capacitatea percepută a persoanei de a angaja (sau a înceta) un anumit comportament. Autorii au constatat că protocolul MI utilizat online este mai eficient.

Capitolul 7

AGRESIVITATE, AGRESIUNE ȘI VIOLENȚĂ ÎN SPORT

Agresivitatea, agresiunea și violența sunt teme de mare interes în psihologia sportului datorită influențelor lor multiple asupra vieții sportive, fapt susținut atât de eforturile de clarificare conceptuală și definire a constructelor cât și de cercetările derulate în scopul identificării „cauzelor și condițiilor favorizante sau frenatoare în apariția conduitelor agresive, precizarea proceselor care le mediază și încercarea de explicitare a mijloacelor de modelare a unui astfel de comportament" (Florea, 2003, p. 32).

Majoritatea autorilor interesați de aceste teme (Atay, 2013; Devidas, 2020; Jarvis, 2006; Sofia și Cruz, 2017) apreciază sportul ca singurul context, în timp de pace, în care, agresivitatea și violența nu numai că sunt acceptate dar sunt și încurajate activ, ca parte a comportamentului specific marilor realizări: „Sportul este probabil singura activitate umană (cu excepția războaielor) în care actele de agresivitate interpersonală au ajuns să fie tolerate și chiar aclamate entuziast de o anumită categorie a populației" (Crăciun, 2007, p. 5).

Cercetările asupra agresivității, agresiunii și violenței în sport (Kimble, Russo, Bergman și Galindo, 2010) au examinat, cu precădere modul în care tipul de sport moderează relația dintre furie, ruminație și acțiunile agresive. De exemplu, Guilbert (2006) a evaluat violența (agresivitate fizică, verbală și psihologică) la 300 de sportivi bărbați care practicau sporturi precum baschetul, tenisul de masă, karate, înotul și tirul de nivel național și regional/local. Rezultatele au relevat că 77% dintre sportivi au recunoscut că în sportul lor se manifestă violența mai ales sub formă de agresiune: psihologică (27,7%), verbală (26,3%) și fizică (19%). La tenisul de masă și înot par să predomine violența verbală și psihologică, iar la baschet și karate cea fizică.

Într-un alt studiu, cu privire la relația dintre tipul de sport și agresivitate, autorii menționați mai sus arată că Maxwell (2004) a măsurat furia la 305 de sportivi bărbați și femei din mai multe sporturi de echipă (fotbal și hochei) și individuale (atletism și tenis). Scorurile de provocare și ruminație au fost corelate semnificativ cu raportările sportivilor asupra

comportamentului agresiv, fără a exista diferențe de gen, nivel competitiv sau tip de sport. Alte cercetări s-au focalizat pe relația dintre nivelul competiției (*Level of competition*) și agresivitate, cu trei variabile moderatoare: orientarea scopului (*goal orientation*), timpul de joc și gen. Un alt studiu a abordat relația dintre orientarea scopului (spre sarcină și spre ego) și agresivitatea în exerciții de educație fizică, la competiții interșcolare și la jocuri de ligă în handbalul masculin. Studiul a stabilit că orientarea spre ego, dar nu și orientarea spre sarcini, corelează semnificativ atât cu agresivitatea ostilă, cât și cu cea instrumentală (la jucătorii cu egouri înalte a predominat agresiunea instrumentală).

7.1. Agresivitate și agresiune în sport – delimitări conceptuale și particularități

În ceea ce privește conceptele de agresivitate și agresiune „nu numai că nu întâlnim un consens mai general, dar se pare că evantaiul punctelor de vedere exprimate este mai mare decât în cazul altor fenomene psihologice" (Florea, 2003, p. 27) fapt care ar putea fi explicat și prin multitudinea de traduceri uneori imprecise ale termenilor utilizați în limba engleză.

Cea mai frecvent dezbătută suprapunere a semnificațiilor se observă la nivelul conceptelor de agresivitate (*aggressivity*) și agresiune (*aggression*).

Așa cum se precizează în literatură (Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall, 2012), deși acești termeni sună similar, semnificația lor este diferită și diferențierea lor în activitatea sportivă este importantă.

Moser (în Doron și Parot, 2006) definește agresivitatea ca „Dispoziție permanentă în a se angaja în conduite de agresiune reale sau fantasmatice. Se pot distinge două aspecte: o agresivitate malignă, distructivă, și o agresivitate benignă la care combativitatea se exprimă prin competiție și creativitate" (p. 40) iar Pahlavan (2011, p. 12) precizează că „Agresivitatea a fost adesea asociată unor emoții negative (furia), unei motivații (dorința de a face rău) sau a unor credințe negative (rasismul, prejudecățile etnice)" (Pahlavan, 2011, p. 12).

Agresivitatea este prezentată ca nivel ridicat de excitare (*arousal*) manifestat prin diferite procedee care apelează la aspecte de natură emoțională și comunicativă (țipete sau gestică) și explică faptul că un om poate fii agresiv fără să fie violent, însă invers nu este posibil.

Florea (2003, p. 28) notează că „*agresivitatea* se poate defini ca ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări".

Crăciun (2007) îi citează pe Baron și Richardson (1994) care „definesc agresivitatea umană ca orice formă de comportament care are ca obiectiv vătămarea sau rănirea unei ființe umane care are toate motivele să evite un astfel de tratament" și deduce din această definiție ca note particulare ale agresivității: „a) agresivitatea este mai mult un comportament decât o emoție; b) acțiunea de vătămare este intenționată; c) încercările nereușite de a răni sunt tot acte de agresiune; d) vătămarea include și acte non-fizice cum ar fi umilirea intențională" (p. 5).

Sofia și Cruz (2017) îi citează pe Maxwell și Moores (2007) care consideră că pentru a depăși problemele de definire a agresivității, este necesară concentrarea pe cele mai importante antecedente ale sale: furia și agresivitatea. De asemenea, autorii sunt de acord cu Maxwell, Visek și Moores (2009) după care agresivitatea reflectă „dispozițiile de a deveni agresiv sau acceptarea și dorința de a folosi agresiunea" (p. 182) iar „Furia poate fi declanșată de o multitudine de evenimente externe (de exemplu, limbaj amenințător de la un adversar sau funcționare slabă) sau intern (de exemplu, vorbire negativă legată de performanțe slabe și amintiri ale înfrângerii trecute)" (p. 289).

Guetzloe (1997 apud Șoitu și Havârneanu, 2001, p. 53) definesc trei componente esențiale ale agresivității:

„• Originile – factorii care au legătură cu achiziția și desfășurarea (...) etapa de imitare și contagiune, de învățare în faza incipientă;
- Instigatorii – evenimentele ce activează sau provoacă agresivitatea. Este faza în care agresivitatea, din forma sa latentă devine manifestă, se exprimă în act, se exteriorizează, capătă formă și contur;
- Întărirea – răsplata pentru comportamentul agresiv (...) (prin laudă, răsplată, premiere)".

Sofia și Cruz (2017) subliniază că și definiția agresiunii în contexte sportive este un punct major al controverselor, neexistând încă un acord deplin în ceea ce o privește.

Moser (în Doron și Parot, 2006) consideră că:

> „Nu există o accepție omogenă a termenului de agresiune. Principalele poziții sunt ireconciliabile: poziția behavioristă care consideră ca agresiune orice comportament care rănește sau aduce prejudiciu altuia, poziția neobehavioristă care definește agresiunea ca o intenție de a răni sau de a aduce un prejudiciu altuia, și poziția cognitivistă, după care un comportament este considerat ca agresiv numai dacă este în același timp intențional

și reprezintă o violare a normei care guvernează situația în care se produce" (p. 38).

Tenenbaum, Stewart, Singer și Duda (1997) operează cu definiția agresiunii (*Aggression*) ca infuzia unui stimul aversiv-fizic, verbal sau gestual - asupra unei persoane de către alta și apreciază că agresiunea nu este o atitudine, ci un comportament (cel mai critic) care se reflectă în fapte săvârșite cu intenția de a răni. Această definiție a agresiunii include o atât de largă gamă de acte în care sunt implicați de sportivi, antrenori și/sau spectatori – precum lovirea fizică și abuzul verbal.

Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall (2012) consideră că, spre deosebire de agresivitate care este o caracteristică, o trăsătură de personalitate, care diferențiază un individ de altul, agresiunea este un proces, adică reflectă cursul conexiunilor succesive, schimbările conectate cauzal, alcătuind etape succesive, faze ale activităților individuale.

În relație cu agresivitatea și agresiunea se discută conceptul de comportament agresiv. După Doron și Parot (2006, p. 40), „comportamentul agresiv reglementează în fapt accesul la situațiile cele mai favorabile reproducției. El devine, în acest caz, suportul unei competiții și de aici al unei selecții intraspecifice".

În sport, comportamentul agresiv poate apărea sub mai multe forme, de la abuz verbal la violență fizică (Jarvis, 2006) și poate fi reflectat de diferite aspecte ale competiției sportive (furie, agresivitate, comportament antisocial, ruminarea mâniei și provocare) (Sofia și Cruz, 2017).

7.2. Agresiune și violență în sport – delimitări conceptuale și particularități

Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall (2012) precizează că agresiunea și violența se întâlnesc în domenii de viață foarte diferite, inclusiv în sport și afaceri iar Parry (1998) subliniază că în psihologia sportului, conceptul de violență este abordat în contextul studiilor asupra agresiunii.

Literatura notează că „Agresivitatea și violenta sunt termeni care adesea sunt folosiți ca sinonime când în realitate sunt noțiuni distincte (...) violența se referă mai mult la componenta fizică a agresivității" (Tenenbaum, 1997, apud Crăciun, 2007, p. 5).

În sport, așa cum precizează Crăciun (2007, p. 5) termenul se utilizează „pentru a defini comportamentul violent din teren, cum ar fi încăierările între jucătorii aflați în competiție, dar utilizăm același termen pentru a caracteriza angajamentul de care dă dovadă o echipă, atunci când se exprimă cu 100% din potențial".

Tenenbaum, Stewart, Singer și Duda (1997) consideră că violența se referă în special la componenta fizică a agresiunii care nu are nici o relație directă cu obiectivele competiționale ale sportului și, prin urmare, se referă la incidente de agresiune necontrolată în afara regulilor sportului, mai degrabă decât la un comportament extrem de competitiv în limitele regulilor. Dacă nu există nicio intenție de a răni adversarul și sportivul se folosește legitim, în limita permisă de regulament, de forța verbală sau fizică, pentru a-și atinge obiectivele, atunci sportivul nu este agresiv, ci asertiv. Astfel, unele comportamente din rugby, hochei pe gheață, baseball pot fi văzute ca asertive cât timp sunt jucate ca aspecte legale ale concursului și fără răutate. Aceleași acțiuni pot însă reprezenta agresiune (ostilă sau instrumentală) dacă intenția sportivului era de a provoca vătămări.

După Parry (1998), agresiunea (*aggression*) implică vigoare (încercarea de a obține un avantaj prin forța pură); ofensivitate (lupta pentru minge); proactivitate (a acționa primul în propriul interes). Autorul precizează că, așa cum este posibil să fii asertiv fără să fii agresiv, este posibil să fii agresiv fără să fii violent. Nu toate actele de violență sunt acte violente și nu toate actele violente sunt acte de violență. Aproape orice act uman poate fi realizat într-o manieră mai mult sau mai puțin violentă - puternic, forțat, energic, vehement, furios etc. Cu toate acestea, un act de violență este identificat nu prin modul de execuție al acestuia, ci prin consecințele umane care decurg din ea, cum ar fi vătămarea și suferința. Violența în sport, precizează autorul, poate fi văzută ca vătămare (vătămarea altora sau încercarea de vătămare), care este împotriva regulilor dar că loviturile foarte puternice care vizează eliminarea adversarului nu constituie „violență" atât timp cât sunt legale.

De asemenea, Parry (1998) se referă la violența psihologică și la intimidarea fizică apreciate ca practici de limită uneori acceptabile ca „obiceiuri și practici" în anumite medii sportive. În anumite sporturi, acestea sunt considerate ca „parte a jocului" (acceptabilă) atât timp cât se practică în cadrul regulilor și fără nicio intenție de a face rău (rănirea adversarului face parte din joc).

După Florea (2003, p. 31):

> „Noțiunea de violență se referă la utilizarea ilegitimă și ilegală a forței și poate fi definită ca o conduită agresivă acută, caracterizată îndeosebi prin folosirea forței fizice (...). Ea poate să se exercite într-o manieră directă sau indirectă, comportă grade diferite (omor, rănire sau doar amenințare)".

7.3. Forme ale agresivității, agresiunii și violenței – particularități în activitatea sportivă

Literatura de specialitate prezintă o serie de forme de manifestare atât ale agresivității cât și ale agresiunii și violenței în toate domeniile.

Crăciun (2007, p. 5) notează că „În ciuda acestor dificultăți, în psihologia sportului s-a ajuns la un consens rezonabil în privința agresivității. Acest fapt a fost realizat prin delimitarea a trei termeni care au legătură cu problematica agresivității: *agresivitatea ostilă, agresivitatea instrumentală și comportamentul asertiv*".

Mitrofan (2003, apud Florea, 2006) distinge între 1) agresivitatea violentă și agresivitatea non-violentă și între 2) agresivitatea latentă și agresivitatea manifestă.

Potrivit lui Moser (în Doron și Parot, 2006):

> „Formele de agresiune pot fi foarte diferite și înglobează orice reacție directă sau indirectă, activă sau pasivă, motorie sau verbală, destinată să aducă un prejudiciu altuia. Luarea în considerare a intenției subiectului permite să se facă deosebirea între agresiunea ostilă și agresiunea instrumentală, care constă în a folosi o putere coercitivă pentru a atinge un scop altul decât cel de a prejudicia victima (îndeosebi prin anticiparea unei recompense)" (p. 38).

Majoritatea autorilor se referă la formele agresiunii identificate de Buss (1961): 1) fizică – verbală; 2) activă – pasivă; 3) directă – indirectă (Florea, 2006; Crăciun, 2007).

Kruti (2015) evidențiază ca forme de agresiune:

- agresiune ostilă care are intenția de a conduce către pagube materiale sau psihice;
- agresiune instrumentală care constă în acțiuni care conduc la atingerea unui anumit obiectiv;
- agresiune emoțională care are rolul de a șantaja spre a atinge anumite obiective.

Lopez, Perez, Ochoa și Ruiz (2008) fac diferența între:

- agresiunea cu semnificație care conduce către patologic care implică lovirea fizică și violența directă,
- agresiunea relațională care presupune manipularea altor persoane,
- agresiunea instrumentală care își propune obținerea unor avantaje personale.

Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall (2012) prezintă o serie de forme ale agresiunii în sport. Astfel, autorii se referă la: a) clasificarea lui

Archer (1988) bazată pe funcțiile îndeplinite de diferite tipuri de comportament care include o agresiune funcțională (scopul este rezolvarea problemei) și o agresiune defensivă (pentru apărarea împotriva pericolului - durere sau moarte) și b) clasificarea lui J. Thirer (1993) după care agresiunea în sport apare ca: 1. agresiune nedistructivă, asemănătoare cu asertivitatea (*assertiveness*) - caracterizată prin autoapărare și dispoziție pentru atingerea obiectivelor; 2. agresiune distructivă (*Angry aggression*), care este legată de distrugere, furie, rău, ură, răzbunare și furie.

De asemenea, autorii se referă la T. Rychta (2004, p. 196) după care, în sport agresivitatea poate exprima un comportament adaptativ normal și pozitiv, aproape de agresiunea nedistructivă sau aproape de asertivitate).

Agresiunea ostilă implică, conform lui Jarvis (2006) intenția primară de a răni un alt sportiv și este asociată cu furie și plăcerea de a vedea suferința victimei.

Crăciun (2007) dă ca exemplu de agresiune ostilă un „jucător de fotbal deposedat de balon printr-un procedeu la limita regulamentului, convins că i s-a făcut o nedreptate, își lovește adversarul provocându-i o accidentare gravă. Scopul este de a provoca suferință și acest lucru nu are nimic comun cu rezultatul competiției" (p. 6).

Agresiunea instrumentală implică tot intenția de a provoca vătămare, dar intenția este de a atinge un scop diferit, cum ar fi să marcheze un punct sau să împiedice oponentul să realizeze un obiectiv (Jarvis, 2006), „este un mijloc prin care se ajunge la un rezultat dorit și nu un scop în sine" (Crăciun, 2007, p. 6).

Astfel, în sporturile de contact, se acceptă, în general, un anumit grad de agresiune instrumentală. În mod normal, există un set elaborat de reguli în sporturile de contact pentru a se asigura că nivelurile moderate de agresiune instrumentală sunt permise, în timp ce agresiunea instrumentală gravă și agresiunea ostilă nu sunt permise. Astfel, un fotbalist care împinge un alt fotbalist nu este sancționat dar atacurile mari din rugby și loviturile joase din sporturile de luptă, care sunt considerate susceptibile de a provoca vătămări grave, sunt interzise (Jarvis, 2006).

Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall (2012) notează că în cazul sportului de luptă este dificilă distincția clară „între agresiunea ostilă și cea instrumentală, întrucât întregul scop al sportului este de a provoca" un anumit grad de rău.

Parry (1998) face, în acord cu multe surse bibliografice, distincția dintre agresiunea (*aggression*) instrumentală și cea reactivă. Agresiunea care apare în atingerea obiectivelor neagresive este cunoscută sub numele de agresiune instrumentală.

În schimb, agresiunea în care obiectivul este vătămarea unei persoane este cunoscută sub numele de agresivitate reactivă. Agresiunea instrumentală nu este un răspuns la frustrare și nu implică furie.

Jarvis (2006) se referă, citându-l pe Apter (1993), la agresiune sancționată și agresiune nesancționată în funcție de seturile de reguli neoficiale sau oficiale, care guvernează ce comportamente agresive sunt acceptabile. Astfel, un fotbalist care comite un fault profesional pentru a evita acordarea unui gol comite o agresiune sancționată.

Și în ceea ce privește violența se descriu două mari categorii: instrumentală și expresivă (Parry, 1998).

Violența „instrumentală" implică utilizarea „violenței fizice în mod ilegal în urmărirea succesului" (tip de violență în creștere în rugby datorită creșterii competitivității și a recompenselor), raționalitate și chiar planificare" (p. 65).

Violența „expresivă" înseamnă „nerațional și afectiv", plăcere din „intimidarea fizică și producerea durerii" (tip de violență, în scădere în rugby din cauza „civilizării" jocului printr-un sistem de reguli, penalități și controale).

Violența instrumentală este însoțită de elemente afective importante iar violența expresivă este în slujba obiectivelor instrumentale.

Parry (1998) îl citează pe Smith (1983) care a identificat patru tipuri de violență sportivă: contact corporal brutal, violență de frontieră/limită, violență cvasi-criminală și violență criminală. Aceste tipuri de violență sportivă includ, violența aprobată de regulile jocului, violența pentru care regulile jocului specifică sancțiuni adecvate, violența reglementată în mod tradițional de jurisprudență în procedurile instanțelor civile și violența reglementată în mod tradițional de normele penale:

1. Contactul brutal cu corpul este inevitabil în sport și poate provoca răni corporale minore sau grave. Nu încalcă grav regulile formale ale sportului;
2. Violența de limită include atacuri care, deși sunt interzise de regulile formale ale unui sport, se întâmplă în mod obișnuit și sunt mai mult sau mai puțin acceptate de jucători și fani. Poate avea consecințe ca suspendări scurte și/sau amendă;
3. Violența cvasi-criminală încalcă nu numai regulile formale ale sportului, ci și normele informale de conduită a jucătorilor și produce de obicei vătămări grave. Consecințele sunt penalizări care variază de la mai multe suspendări la jocuri până la interdicția pe diferite perioade de timp de a juca;
4. Violența criminală este o violență atât de gravă care este gestionată de la bun început prin lege. Implică vătămare permanentă, debilitantă sau moartea celui atacat.

Popoveniuc (2006, pp. 93-94) descrie, în acord cu teoria reversibilității psihologice (*reversal theory*) a lui Smith şi Apter (1982) cu privire la stările metamotivaționale: telic (serios) – paratelic (jucăuș), negativistic (răzvrătit) – conformist, dominant – simpatetic, autic (eu) – alloic (altul) „patru tipuri majore de violență ce apar prin combinațiile stărilor telică și paratelică cu cea negativistă și cea dominatoare, chiar dacă, cu o influență mai scăzută se pot manifesta și alte perechi de stări:

- violența furioasă (*anger violence*) - telică și negativistă;
- violența palpitantă (*thrill violence*) - paratelică și negativistă;
- violența puterii (*power violence*) - telică și dominantă; și
- violența jocului (*play violence*) - paratelică și dominantă".

Violența furioasă, „fiind telică, este profundă și trăită intens negativ, iar elementul negativist apare din nevoia individului de a acționa împotriva altuia sau a unui grup datorită restricțiilor, cerințelor sau interacțiunii considerate injuste" (Popoveniuc, 2006, p. 94).

Violența palpitantă, „Printre exemple: vandalismul, chefurile de sfârșit de săptămână, luptele între găști și huliganismul de pe terenurile de fotbal" (Popoveniuc, 2006, p. 94).

Violența puterii, „Este o violență calculată, cinică, («civilii sunt victime colaterale»), premeditată și care poate dura până devine rutină. Deși puțini s-ar aștepta, acest tip de violență este, din păcate, destul de răspândit și în sport" (Popoveniuc, 2006, p. 94).

Violența jocului, „combinația paratelică denotă o înclinare către divertisment, joacă și distracție, dublată de experiența puterii și trăirea unor niveluri ridicate de senzații și dominare. Este forma cea mai frecventă găsită în sport" (Popoveniuc, 2006, p. 95).

În sportul instituționalizat, Popoveniuc (2006, p. 101) identifică trei forme de violență:

- fizică - implicată direct de către jucători;
- structurală - relaționată cu modul în care echipele reușesc să își „facă jocul" și să-și domine adversarul;
- simbolică – care include reprezentările și imaginile de intimidare utilizate sau încurajate.

Violența directă asupra corpului altora apare în sporturile de contact. Violența structurală apare în competiții și campionate iar violența culturală sau simbolică se reflectă în embleme, simbolurile jucătorilor și ale echipelor și în mentalitatea inoculată la antrenamente.

7.4. Teorii și modele explicative ale agresivității și agresiunii în sport

Indiferent că se referă la agresivitate sau la agresiune, literatura include trei mari categorii de abordări ale acestor concepte: psihanalitică, sociologică și perspectiva teoriilor învățării.

Acestea se configurează în funcție de focalizarea lor: cauze și condiții favorizante sau frenatoare, procesele care le mediază și mijloace de modelare (Florea, 2003).

Florea (2003) îl citează pe Moser (1987) care identifică patru abordări ale comportamentului agresiv:

„a) *teoriile instinctuale* (după care agresiunea este manifestarea unui instinct înnăscut);

b) *teoriile reactive* (după care comportamentul agresiv este o reacție la situații frustrante);

c) *teorii ale învățării* (după care comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul unor diferite mecanisme cum este, de pildă, învățarea prin imitație și/sau observație);

d) *abordarea cognitivă* (focalizată pe procesele cognitive centrale interne inserate intre stimuli și răspunsul comportamental al individului)" (pp. 32-33).

Aceste abordări sunt menționate și de Jarvis (2006) ca fiind utilizate în psihologia sportului:

- teoriile instinctuale (*instinct theories*),
- teoriile bazate pe ipoteza frustrare-agresiune (*frustration–aggression hypothesis*),
- teoriile învățării sociale (*social learning theory*).

LeUnes (2011) inventariază șase posibile modele explicative ale agresiunii în sport:

1. teoria genetică (conform căreia, de exemplu persoanele cu doi cromozomi Y se nasc cu o dublă doză de potențial de agresiune);
2. teoria hormonală care explică agresiunea prin prezența hormonului masculin (testosteronul);
3. teoria neurologică care explică agresiunea prin funcționarea cerebrală;
4. teoria care pune accent pe instinctul de supraviețuire (folosită pentru a explica presupusa superioritate a rasei negre în sport);
5. teoria cathartică în care agresiunea este abordată ca un mijloc de descărcare psihică;

6. teoria învățării sociale care privește agresiunea ca și comportament învățat.

Florea (2003) include în cadrul teoriilor *instinctuale ale agresivității*: *psihanaliza și teoria etologică*.

Conform lui Moser (în Doron și Parot, 2006),

> „Din perspectivă freudiană, agresiunea trimite la agresivitate. Ea este considerată ca un comportament spontan izvorât dintr-o pulsiune unitară și fundamentală care își are rădăcinile în sfera biologică și a cărei energie trebuie imperativ descărcată. În psihologia socială, existența unei energii pulsionale autonome este contestată; pulsiunea nu ar da naștere decât unei aplecări spre agresare, actualizată de factori situaționali" (p. 38).

Crăciun (2007, p. 6) dă ca exemplu de aplicare a teoriilor psihanalitice ale catharsisului, jocul violent din hochei, unde agresiunea „ar servi la eliberarea tensiunilor acumulate la cei care inițiază violența", dar precizează că „dacă agresivitatea ar fi un instinct, toți sportivii ar trebui să exprime nivele similare de agresivitate".

În teoriile bazate pe ipoteza frustrare-agresiune (*frustration–aggression hypothesis*), agresiunea are o natură sociogenă fiind considerată un comportament reactiv, adică dependent de condițiile situaționale particulare care declanșează acest comportament Florea (2003).

Aceste teorii sunt susținute (după Moser, în Doron și Parot, 2006, p. 38) de: a) Dollard ș.a., (1939), „care a marcat începutul cercetărilor experimentale asupra agresiunii, și care postulează o conexiune înnăscută între frustrare, stimul antecedent și agresiune: comportamentul de agresiune este o consecință logică a frustrării"; b) Berkowitz (1962) care „consideră că frustrarea dă naștere agresiunii numai dacă stimularea aversivă produce o stare de excitație (mânia) care la rândul său sporește disponibilitatea răspunsului printr-o agresiune în condiții situaționale corespunzătoare, mai ales în prezența unor stimuli evocatori ai agresiunii (*aggressive cues*)".

Crăciun (2007) notează că teoria lui Dollard (1939):

> „La început, (...) statua că agresivitatea este întotdeauna o consecință a frustrării. Frustrarea rezultă atunci când eforturile individului de a atinge un anumit scop sunt blocate. Cu alte cuvinte, ori de câte ori o persoană devine frustrată, el va acționa agresiv pentru a elibera frustrarea înmagazinată" (p. 5).

Autorul consideră că „această explicație nu este acceptabilă" deoarece „Oamenii nu răspund agresiv la orice frustrare pe care o întâlnesc" (se pot strădui să rezolve problema sau se pot îndrepta spre) „altă activitate sau sarcină". În forma ei revizuită de Berkowitz (1958), teoria consideră „că frustrarea nu duce neapărat la agresivitate, *dar poate crea premise pentru*

aceasta. Pentru ca agresivitatea să apară, este nevoie să fie întrunite anumite condiţii, astfel încât persoana frustrată să răspundă în mod agresiv" (p. 5).

Crăciun (2007) susţine că teoria:

> „revizuită are o mare valoare practică în activitatea sportivă. Sportivii nu răspund agresiv la orice situaţie frustrantă, care apare în timpul competiţiilor. În majoritatea situaţiilor, jucătorii dezvoltă reacţii mai constructive la frustrările din competiţii. Totuşi, în multe momente, frustrările se acumulează şi anumite situaţii particulare pot declanşa acte agresive. Un reproş sau o jignire, o intrare mai dură, sunt suficiente pentru a declanşa un răspuns agresiv" (p. 5).

Jarvis (2006) apreciază că cea mai mare problemă pe care o are teoria frustrare-agresivitate este aceea că nu furnizează informaţii practicienilor pentru a-i orienta în intervenţiile de diminuare a agresiunii indezirabile.

Modelul lui Berkowitz s-a bucurat de atenţie şi în literatura română de specialitate. Pentru o descriere detaliată a acestor teorii, a se vedea şi Crăciun (2007) şi Florea (2003).

Teoriile învăţării agresiunii bazate pe concepţia lui Bandura (1973), consideră „comportamentele de agresiune sunt rezultatul unor învăţări, mai cu seamă al unor învăţări prin observaţie. Această ultimă teză este de natură să explice condiţiile conjuncturale ale unei agresiuni, punând accentul pe actualizarea ei, fără a exclude totuşi o origine endogenă a comportamentului" (Moser, în Doron şi Parot, 2006, p. 38).

Aşa cum formulează Florea (2003, p. 47), „Subiectul achiziţionează noi scheme de comportament agresiv prin intermediul observării unui *model* şi a consecinţelor pe care le are acest comportament pentru acesta". Deci în acest model un rol important revine învăţării prin observaţie şi prin evaluarea consecinţelor unui comportament agresiv manifestat de o altă persoană (întărirea vicariantă). Dacă respectivul comportament (modelul) a avut consecinţe pozitive apare tendinţa observatorului de îl imita, dacă a avut consecinţe negative apare tendinţa de a îl evita (Crăciun, 2007, p. 7).

Teoriile şi modelele explicative ale agresivităţii, agresiunii şi violenţei, cuprind aşa cum se poate observa referiri consistente la factorii acestor manifestări şi comportamente.

Cercetările din domeniu au evidenţiat două categorii de factori care favorizează comportamentul agresiv: a) factori individuali (genul, factorii motivaţionali, amploarea identificării emoţionale cu echipa) şi b) factori situaţionali (Jarvis, 2006; LeUnes, 2011).

Ca factori situaționali sunt menționați:

a) Factorii fizici (temperatura, zgomotul, aglomerația). Studiile au arătat că agresiunea crește pe măsură ce crește temperatura. Extremele temperaturii inhibă agresiunea. Zgomotul și aglomerația, nu sunt chiar cauze ale agresiunii, ci mai mult facilitatori;

b) Factorii psihosociali care favorizează agresiunea sunt: întărirea, modelarea și recompensele externe directe. Recompensele externe directe care favorizează agresiunea sunt: banii, respectul celor din jur (porecle ca The Enforcer, Dr Death sau The Assassin, conferă un anumit statut), rănirea adversarului, evitarea tratamentului negativ al antrenorului); mass-media (LeUnes, 2011); atitudinea suporterilor (huliganismul) - s-a constatat că ostilitatea spectatorilor este mai mare la sporturile agresive (lupte și hochei pe gheață) decât la cele neagresive (înot) (Jarvis, 2006);

c) Circumstanțele jocului - cu cât echipa este mai bine plasată în clasament, cu atât este mai mic numărul penalizărilor. Meciurile intradivizionale, în care echipele se întâlnesc și de opt ori, au fost comparate cu meciurile interdisciplinare, în care echipele se întâlnesc doar de trei sau patru ori. S-au constatat mai multe incidente agresive în meciurile intradivizionale, ceea ce sugerează că, cu cât echipele se întâlnesc mai des, cu atât meciurile sunt mai agresive (Jarvis, 2006).

Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall (2012) se referă la patru factori care determină nivelul agresivității:

1. frecvența apariției antecedentelor care provoacă și preced agresivitatea (atac, frustrare, stimuli neplăcuți și iritanți);
2. recompensă pentru reacții agresive sau scăderea încordării emoționale după un act agresiv și eliminarea rădăcinii frustrării;
3. consolidarea socială (aprobarea grupului, provocarea frecventă a agresiunii);
4. predispoziții biologice înnăscute (temperamentul în primul rând).

7.5. Instrumente de măsurare și modalități de intervenție pentru diminuarea agresiunii și violenței în sport

Măsurarea tendințelor agresive în sport (și a constructelor corelate) se realizează, în general, cu scale (chestionare) de auto-raport, în care participanții își evaluează propriile niveluri ale gândurilor, sentimentelor, motivațiilor și comportamentelor agresive.

Literatura (Hyatt, Chester, Zeichner și Miller, 2019) se referă la aproximativ 40 de instrumente diferite cuprinzând peste 95 de subscale.

Printre cele mai utilizate instrumente se numără Chestionarul de agresiune Buss-Perry (*Buss and Perry Agression Questionnaire*/BPAQ) (Buss și Perry, 1992) format din 29 de itemi care se referă la anumite comportamente agresive și care sunt grupați în 4 subscale: agresiune fizică, agresiune emoțională, furia și ostilitatea. *Agresiunea fizică* cuprinde 9 itemi (exemplu: „Din când în când, nu îmi pot controla pornirea de a lovi o altă persoană"), *Agresiunea verbală* cuprinde 5 itemi (exemplu: „Le spun deschis prietenilor când nu sunt de acord cu ei"), *Nervozitatea are* 7 itemi (exemplu: „Mă aprind rapid, dar imi trece repede") și *Ostilitatea* - 8 itemi (exemplu: „Câteodata sunt cuprins de gelozie") (Makarowski, Plopa, Skuzinska și Marszall, 2012).

Un alt instrument intensiv utilizat este Competitiv Anger and Aggression Scale (CAAS) dezvoltat de Maxwell și Moores în 2007. Acesta include 12 itemi împărțiți în două subscale: agresivitate (*aggressiveness*) cu șase itemi și furia (*anger*) tot cu șase itemi. Subscala agresivității se referă la acceptarea și disponibilitatea de a folosi abuzul fizic și verbal pentru a obține avantaje competitive în timp.

Scala Comportamentului Prosocial și Antisocial în sportului (*Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale*) (Kavussanu și Boardley, 2009, apud Sofia și Cruz, 2017) măsoară comportamentul antisocial și comportamentul prosocial. Subscala Comportamentului antisocial față de coechipieri include patru itemi care reflectă agresiunea verbală, în timp ce comportamentul antisocial față de oponenți include opt itemi care reflectă agresiunea verbală și fizică.

Chestionarul agresiunii inadecvate (*Displaced Aggression Questionnaire*) (Denson, Pedersen și Miller, 2006, apud Sofia și Cruz, 2017) include 10 itemi, care reflectă frecvența implicării în ruminarea furiei evaluând cât de des sunt provocați sportivii în timpul competiției sportive de către adversari, coechipieri și/sau arbitri/judecători.

Alte instrumente utilizate pentru măsurarea diferitelor aspecte ale agresiunii și violenței la sportivi sunt: Aggression Inventory (Gladue, 1991) care măsoară impulsivitatea și evitarea la sportivi; Aggression Scale (Orpinas și Frankowski, 2001) sau Aggressive Acts Questionnaire (AAQ; Barratt, E. S., Stanford, M. S., Dowdy, L., Liebman, M. J., & Kent, T. A. (1999) (apud Maxwell și Moores, 2007).

Reducerea incidenței agresiunii și a violenței în domeniul sportului este o preocupare majoră a psihologiei aplicate în sport dar și a organismelor implicate în managementul activităților sportive. Acestea din urmă se

preocupă de stabilirea regulilor, impunerea de sancțiuni și schimbarea tiparelor de comportament în sport.

Tenenbaum, Stewart, Singer și Duda (1997) prezintă recomandările pe care le face Societatea Internațională de Psihologia Sportului (*International Society of Sport Psychology)* în acest sens:

Recomandarea 1: revizuirea pedepselor pentru comportamentele care încalcă regulile;

Recomandarea 2: promovarea de coduri de conduită corecte;

Recomandarea 3: interzicerea utilizării băuturilor alcoolice la evenimentele sportive;

Recomandarea 4: asigurarea facilităților cu privire la catering și spațiere;

Recomandarea 5: asigurarea unei atitudini corecte a mass-mediei față de actele agresive și evitarea tendinței de a le „scoate în evidență";

Recomandarea 6: Mass-media ar trebui să promoveze o campanie de reducere a violenței și a agresivității ostile în sport (la nivel de sportivi, antrenori, conducere, oficiali și spectatori);

Recomandarea 7: Antrenorii, managerii, sportivii, mass-media, oficialii și reprezentanții autorității (poliția) să participe la ateliere despre agresiune și violență pentru a se asigura că înțeleg cum poate fi controlat un comportament agresiv;

Recomandarea 8: Antrenorii, managerii, oficialii și mass-media să încurajeze sportivii să se implice în comportamente prosociale și să-i pedepsească pe cei care comit acte de ostilitate;

Recomandarea 9: Sportivii să participe la programe care să îi ajute să reducă tendințele agresive.

Jarvis (2006) precizează că există o serie de strategii care pot fi utilizate pentru reducerea agresivității la sportivi, acestea putând fi aplicate cât mai frecvent și de timpuriu pentru a împiedica dezvoltarea comportamentelor agresive sau pentru a le reduce dacă se manifestă.

Autorul discută: pedeapsa, catharsisul, modelarea rolurilor (*Role modelling*), contractul psihologic și grupurile de management a furiei.

Efectele pedepsei sunt explicate de teoriile învățării sociale. Pedeapsa poate servi de asemenea ca element de descurajare a comportamentelor agresive. Pentru a fi eficientă, pedeapsa trebuie să fie promptă, suficient de severă pentru a depăși avantajele agresiunii și să fie consecventă. Un exemplu de pedeapsă promptă și severă este cartonașul roșu în fotbal.

Catharsisul inclus și în teoriile instinctului și în ipoteza frustrării-agresiune. Sportul în sine este cathartic deci un antrenament

prelungit și greu va reduce agresivitatea deoarece reduce atât tensiunea fizică, cât și sentimentele de furie. Există două limitări majore ale utilității sale: a) efectele sunt pe termen foarte scurt (la câteva ore după exercițiu, poate să apară din nou frustrarea) și b) exercițiul este mai puțin cathartic decât agresarea persoanei care a produs furia.

Modelarea rolurilor (*Role modelling*) subliniază importanța profesorului sau a antrenorului ca model de rol.

Contractul psihologic prin care sportivii se angajează să elimine anumite comportamente. Condițiile fiecărui contract sunt negociate între sportiv și antrenor sau psiholog și specifică ce comportamente trebuie eliminate și în ce circumstanțe. Un contract simplu ar trebui să includă specificarea comportamentului care trebuie eliminat, pedeapsa pentru încălcarea contractului, recompense pentru respectarea contractului, numele, semnăturile ambelor părți și data.

Grupuri de management al furiei (*Anger-management groups*). Un grup de gestionare a furiei este un tip de terapie de grup în care sunt învățate strategii mentale pentru o mai bună abordare a furiei. Unele grupuri - din tradiția psihanalitică - subliniază explorarea furiei individului, în timp ce grupuri mai orientate cognitiv-comportamental subliniază învățarea strategiilor de control al furiei.

Kimble, Russo, Bergman și Galindo (2010), cu ocazia unei metaanalize de impact, precizează că majoritatea cercetărilor asupra agresiunii și violenței în sport nu au reușit să investigheze tema dintr-o perspectivă științifică, fapt care a afectat elaborarea unor programe de intervenție cu eficiență bine documentată. Autorii au identificat un singur studiu (Brunelle, Janelle și Tennant, 1999) care a evaluat o intervenție asupra agresiunii în sport (aggression intervention). Studiul a investigat efectele jocului de rol (modelarea și repetiția comportamentală), automonitorizării asupra controlului furiei (*anger*) la 57 de jucători de fotbal. Rezultatele post-intervenție au demonstrat însă că atât conștientizarea furiei, cât și jocurile de rol pot reduce comportamentul furios. Jocurile de rol au fost mai eficiente decât automonitorizarea.

Într-o altă metaanaliză, Cusimano, Nastis și Zuccaro (2013) au identificat 18 studii focalizate pe problematica intervențiilor asupra agresivității, agresiunii și violenței în sport. Dintre acestea, 13 au evaluat eficacitatea modificărilor în regulile ligii cu privire la comportamentul sportiv în competiții, 3 au evaluat eficacitatea intervențiilor educaționale și 2 au evaluat eficacitatea intervențiilor psihosociale.

Modificarea regulilor (*Rule changes*) ca strategie de diminuare a comportamentului agresiv a presupus:

- programul Fair Play (care a vizat sportivitatea ca o componentă a clasamentului final prin acordarea de puncte echipelor, la sfârșitul fiecărui sezon sau turneu, pentru a rămâne sub o limită prestabilită de penalizări pentru echipă pe meci);
- programul de control al corpului (*bodychecking rules*);
- pedeapsa legală pentru acte ilegale agresive.

Cele trei studii care au evaluat programul Fair Play au demonstrat o scădere generală a numărului sau gravității pedepselor, și unul a raportat, de asemenea, o scădere a ratelor de vătămare.

Autorii observă că cele 3 studii care au evaluat eficacitatea intervențiilor educaționale au arătat o reducere a sancțiunilor, dar nu și a ratelor de vătămare. Intervenția educațională a constat în vizionarea videoclipului Smart Hockey de la Think First care educă jucătorii și antrenorii cu privire la riscul de accidentări și încurajează respectul reciproc în timpul competițiilor.

În ceea ce privește intervențiile psihosociale, aplicate la un grup de jucători de hochei pe gheață, acestea au constat în învățarea unor strategii cognitive de control comportamental și în implementarea unor programe de pregătire pentru managementul agresiunii (*aggression-management training*) ca practică a hocheiul dur și curat (*Playing Tough and Clean Hockey*).

Autorii concluzionează că pentru a fi eficiente programele educaționale și psihosociale trebuie să fie consistente și atent monitorizate și trebuie să fie asociate cu recompense sau sancțiuni pentru comportamentele cu risc înalt: lovituri la cap sau la corp din spate. Abordarea cognitiv-comportamentală este apreciată drept prea costisitoare ca timp și resurse.

Sofia și Cruz (2017) consideră însă că psihologii sportivi au, în prezent, un „arsenal" destul de important de strategii, programe și intervenții în scopul diminuării manifestărilor agresive în sport mai ales în situațiile competitive.

Astfel, autorii se referă la:

- utilizarea strategiilor cognitive de reevaluare a situațiilor care ar putea conduce la agresiuni și violență;
- tehnici de autoafirmare pentru a „bloca" gândurile lor ruminative;
- programele de intervenție, bazate pe terapia rațional-emotivă.

Pelegrín, Serpa și Rosado (2013) recomandă dezvoltarea metodologiilor de intervenție care stimulează variabilele emoționale și sociale, pentru a preveni profilurile agresive și de risc (neadecvate) în sporturile de competiție. Acestea ar trebui să se concentreze pe formarea în

abilități psihologice care nu numai că ar favoriza performanța și succesul în sport, dar ar acționa ca variabile protectoare față de comportamente agresive. Printre acestea sunt enumerate:

- învățarea autocontrolui;
- învățarea/exersarea considerației și respectului față de ceilalți;
- reducerea frustrării;
- stimularea stabilității emoționale, încrederii în sine, stimei de sine, autoeficacității, toleranței.

În centrul atenției factorilor implicați în reducerea violenței în sport, stă, așa cum afirmă Parry (1998) educația pentru non-violență mai ales prin educație morală, prin dezvoltarea unui sistem propriu de valori care să excludă violența.

Capitolul 8

ANXIETATEA ÎN ACTIVITATEA SPORTIVĂ

8.1. Definirea anxietății

În domeniul psihologiei sportului, anxietatea a fost studiată extensiv din cauza relației sale cu performanța (Jarvis, 2006).

Anxietatea, în general, este considerată (Doron și Parot, 2006):

> „Emoție generată de anticiparea unui pericol difuz, greu de prevăzut și controlat. Se transformă în frică în fața unui pericol bine identificat. Anxietatea este însoțită de modificări fiziologice și hormonale caracteristice stărilor de activare ridicată și este adesea asociată comportamentului de conservare-retragere sau conduitelor de evitare" (p. 75).

Se apreciază că termenul a fost introdus în psihologie de Freud (apud Neagoe și Iordan, 2002), care considera anxietatea ca fiind consecința pulsiunilor sexuale reprimate (libido), astfel încât energia libidinală era întreruptă de la expresia normală, fiind transformată în anxietate.

Janet (apud Tudose, Dobranici și Tudose, 2011) definește anxietatea ca „teamă fără obiect, manifestată prin neliniște psihomotorie, modificări vegetative și disfuncții comportamentale" (p. 226).

Literatura (Raglin, 1992) apreciază că definiția anxietății propusă de Charles Spielberger este cea mai acceptată. Această definiție descrie stările de anxietate ca reacții emoționale care constau într-o combinație unică de: 1) sentimente de tensiune, reținere și nervozitate; 2) gânduri neplăcute (griji) și 3) schimbări fiziologice.

Așa cum precizează Moran (2013) majoritatea definițiilor anxietății cu care se operează în psihologia sportului, îi subliniază caracterul de emoție neplăcută, caracterizată prin sentimente vagi dar persistente de îngrijorare (*apprehension*) și frică sau tensiune care apare adesea în absența unui pericol real sau evident, tensiune însoțită de o stare accentuată de excitare fiziologică (*physiological arousal*).

Epuran (2011b) notează că:

> „De regulă, anxietatea este definită de cei mai mulți autori ca «teama fără obiect», ceea ce o diferențiază de frică, stare care

este orientată spre ceva precis. Ea constă în neliniște, nesiguranță, teamă, îngrijorare; este sentimentul difuz al aprehensiunii (neliniștii) sau amenințării. De regulă, subiectul nu își dă seama de cauza temerii sau amenințării și nici de modul cum ar putea să o elimine" (p. 288).

Majoritatea autorilor preocupați de problematica anxietății în sport (Epuran, 2011b; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013) subliniază faptul că definirea și cercetarea anxietății în sport este, încă, afectată de confuzii conceptuale: „Termenul de anxietate este mai larg decât acela de emotivitate, în schimb este mult mai susceptibil de interpretări. Unii autori vorbesc chiar de o anumită ambiguitate a lui" (Epuran, 2011b, p. 288).

Ambiguitatea definirii și operaționalizării conceptului de anxietate poate fi explicată și prin multitudinea de alte constructe în relație cu care este abordată.

Epuran (2011b, p. 288) se referă la Martens (1982) care a inclus în sfera anxietății concepte precum:

> „Activarea («trezirea») descrie starea organismului care variază pe un continuum, de la somn profund la excitare intensă.
> Amenințarea este perceperea unui pericol fizic sau psihologic. Este percepția dezechilibrului dintre cerințele ambientale și capacitatea de răspuns.
> Stresul este procesul care implică percepția unui dezechilibru accentuat între cerințele ambianței și capacitatea de răspuns, în condițiile în care eșecul în fața cerințelor este perceput ca având consecințe importante, fiind însoțit de niveluri crescute de anxietate-stare" (p. 288).

Moran (2013) numește ca și constructe similare anxietății: frica și excitarea (*arousal*) fiecare cu ambiguitățile sale de definire. Deși anxietatea, precizează autorul, în acord cu sursele citate, diferă de frică prin durata mai lungă și prin tendința de a fi mai nediferențiată, distincția dintre cele două este adesea neclară în viața de zi cu zi. De exemplu, un jucător de tenis la campionatul local de club, se poate simți neliniștit - chiar dacă sentimentele lui sunt disproporționate în raport cu pericolul fizic implicat în situație, cu excepția cazului în care adversarul are reputația de a fi violent din punct de vedere fizic. Un parașutist începător care se confruntă cu prima săritură fără niciun instructor în jur, are toate motivele să se simtă nervos din cauza pericolului potențial pentru viața lui.

Moran (2013) consideră diferențierea anxietății de „excitare" (*arousal*) foarte importantă în sport. Ambele au fost considerate factori care pot fi controlați pentru a nu afecta performanța sportivă. De exemplu,

Mahoney şi Avener (1977) au descoperit că gimnastele de succes (cele care s-au calificat pentru echipa olimpică din SUA din 1976) au avut tendința de a percepe excitația precompetitivă ca o formă de entuziasm anticipativ – ceea ce le-a facilitat performanțele ulterioare. În schimb, sportivii care nu au reuşit să se califice pentru echipa americană au avut tendința de a-şi trata negativ nivelul excitației, interpretându-l drept semne de eşec iminent.

În psihologia sportului, termenul excitare (*arousal*) este utilizat nediferențiat de cel de vigilență corporală (*bodily alertness*), impuls („drive") și activare deci este înțeles ca tip de energie care pregătește corpul pentru acțiuni de urgență precum răspunsul „*fight sau flight*", o „activare fiziologică și psihologică generală a organismului, care variază pe un continuum de la somnul profund la excitare intensă" (Gould și colab., 2002c, p. 227, apud Moran, 2013).

Alți autori (LeUnes, 2011) consideră anxietatea ca subset al excitării care se caracterizează prin incertitudine, disconfort, reținere și teama de necunoscut și este analizată ca un continuu pe axa stare-trăsătură (*state–trait*) sau pe axa cognitiv–somatic.

8.2. Perspective de abordare și teorii ale anxietății în activitatea sportivă

Epuran (2011b, p. 288) reține ca abordări ale anxietății:

> „Teoreticienii învățării consideră anxietatea ca o reacție condiționată de teamă, o tendință dobândită; psihanaliștii o consideră ca reacție la frustrarea libidoului și la cenzura suprarealului (cf. Sillamy, 1991) sau ca semnal al pericolului care provine din conflictul dintre motive concurente sau impulsuri periculoase, interzise (cf. Blank, 1980); şcoala gestaltistă, prin F. Pearls (citat de Blank, 1980), crede că anumite forme de anxietate sunt semnale ale modificării stării de sănătate" (p. 288).

Literatura (Nuț, 2003) prezintă și analizează pe larg printre perspectivele de abordare, teoriile și modelele explicative ale anxietății:

a) abordarea psihanalitică în cadrele căreia anxietatea reprezintă lupta dintre pulsiunile instinctuale ale individului şi factorii sociali ce limitează pulsiunile;
b) perspectiva evoluționistă susține faptul că anxietatea a apărut ca metodă de apărare a în fața pericolelor iminente, creând un ansamblu de reacții de protecție;
c) psihologia cognitivă privește anxietatea într-o manieră funcțională, ca răspuns normal la necunoscut, cu un rol major în dezvoltarea cognitivă a individului;

d) perspectiva socio-cognitivă aduce în prim plan rolul modelării sociale a cogniţiilor, anxietatea fiind produsă de ameninţarea rezultată din evaluarea subiectivă a situaţiei;
e) perspectiva bio-psiho-socială asupra anxietăţii susţine existenţa unui pattern de gene ce predispun individul la anxietate, însă natura exactă a slăbiciunii genetice nu este suficient explicată;
f) perspectiva existenţialistă asupra anxietăţii susţine faptul că anxietatea nu are un obiect, ci reprezintă mai degrabă fuga individului în proiecţia propriei realităţi viitoare, realitate care reprezintă, în fond, nimicul. Starea de anxietate poate fi suprimată, în perspectiva lui Kierkegaard, prin realitatea libertăţii şi a spiritului (pentru detalii a se vedea: Nuţ, 2003).

În sport, domină nu teoriile/modelele anxietăţii în sine ci teoriile relaţiei dintre excitaţie/anxietate şi performanţă care sunt: teoria impulsului (Hull, 1943), teoria U-inversat (Yerkes and Dodson, 1908), teoria catastrofelor (*catastrophe theory*, Hardy, 1990, 1996) şi teoria procesării conştiente (*conscious processing*, Masters, 1992) (Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012; Moran, 2013).

1. Ipoteza U-inversat (*Inverted-U Hypothesis*) susţine că relaţia dintre excitaţie şi performanţă nu este liniară: creşterea excitaţiei îmbunătăţeşte performanţa până la un anumit punct, dincolo de care creşteri suplimentare ale excitaţiei o pot diminua (Moran, 2013). Această teorie este derivată din legea Yerkes-Dodson (Yerkes şi Dodson, 1908). Ea presupune că există un nivel optim de excitare pentru îndeplinirea oricărei sarcini. În mod special, performanţa tinde să fie slabă la niveluri joase sau mari de excitare, dar este cea mai bună la nivelurile medii ale excitaţiei (Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012). Această teorie a fost criticată pentru a) absenţa sprijinului empiric; b) defecte ale constructelor care stau la baza ipotezei (excitarea globală) şi c) lipsa unui indice acceptabil de excitare (Raglin, 1992).

2.Teoria impulsului (*Drive Theory*). Aplicată în sport, teoria impulsului postulează o relaţie pozitivă şi liniară între nivelul excitaţiei şi performanţă: cu cât este mai excitat un sportiv, cu atât performanţa este mai înaltă (Moran, 2013). Deşi plauzibilă intuitiv, această teorie poate fi contestată din mai multe motive. De exemplu, un sportiv poate deveni atât de excitat fiziologic, încât să anticipeze greşit aşa cum s-a întâmplat cu sprinterul britanic Linford Christie la Jocurile Olimpice din 1996, când a făcut două starturi false în cursa de 100 m şi a fost descalificat ulterior (Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012).

3. Teoria catastrofelor (*Catastrophe Theory*). „Teoria catastrofelor" a anxietăţii afirmă că excitaţia fiziologică interacţionează cu anxietatea (anxietatea ca stare cognitivă) pentru a determina performanţa sportivă.

Când anxietatea (îngrijorarea) cognitivă este înaltă, creșterea excitației tinde să îmbunătățească performanța până la un anumit punct. Mai mult, teoria catastrofelor susține că, odată ce sportivii au cedat sub efectele anxietății, nu pot să se mai întoarcă la punctul anterior (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013).

4. Teoria eficienței procesării (*Processing Efficiency Theory*) a fost dezvoltată pentru a explica mecanismele complexe prin care anxietatea-stare (în special componenta cognitivă a „îngrijorării") pare să afecteze performanța sportivă. Pe de o parte, îngrijorarea consumă capacitatea de procesare și stocare a memoriei de lucru (consumând resursele executive centrale) și, prin urmare împiedică îndeplinirea sarcinilor dificile - cele care necesită resurse substanțiale de procesare. Pe de altă parte, îngrijorarea poate motiva sportivul să investească mai mult efort în sarcină pentru a scăpa de „consecințele aversive ale performanței slabe". Alți autori au făcut o distincție între „eficiența" performanței (sau calitatea performanței sarcinii) și procesarea „eficienței" (sau eficiența performanței împărțită la efort). Folosind această distincție, acești autori au propus că anxietatea este mai probabil să producă o ciudată eficiență decât eficacitatea sarcinii (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

5. Ipoteza procesării conștiente sau „reinvestirii". „Procesarea conștientă" sugerează că deteriorarea bruscă a performanței în condiții de anxietate este cauzată de o „reinvestire a procesării controlate" deci anxietatea încurajează sportivii să încerce să-și controleze mișcările folosind reguli explicite, mai degrabă decât obiceiuri implicite și automate. De exemplu, un jucător de tenis nerăbdător care servește pentru punctul meciului poate deveni atât de preocupat de instrucțiunile de antrenament tehnic (de exemplu, „arunca mingea în sus și lasă încet brațul tău de servire să cadă în urmă" (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012). Dacă această teorie este corectă, atunci anxietatea ar trebui să aibă efecte diferențiate asupra performanței - în funcție de modul în care a fost dobândită inițial abilitatea (dacă a fost învățată explicit sau implicit) (Moran, 2013).

8.3. Formele anxietății – particularități în activitatea sportivă

Cele mai frecvent descrise forme ale anxietății sunt „anxietatea-stare" și „anxietatea-trăsătură" (Spielberger, 1983).

Termenii de „anxietate-stare" și „anxietate-trăsătură" au fost conceptualizați pentru prima oară de către Cattell (1966, apud Spielberger, 1983). Astfel, anxietatea-stare se referă în special la reacțiile fiziologice (presiunea sistolică, ritmul respirator) care însoțesc anxietatea, iar

anxietatea-trăsătură este definită în raport cu trăsăturile stabile de personalitate, precum: vulnerabilitatea psihică, tendința spre autoculpabilizare.

Spielberger (1988 apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012) a argumentat că stările de anxietate sunt tranzitorii și determinate de o situație specifică, pe când trăsăturile de anxietate se referă la o anumită predispoziție a persoanei la anxietate, o caracteristică stabilă de personalitate care se concretizează în tendința de a percepe lumea

Anxietatea-stare (*state anxiety*) constituie un complex de cogniții comportamentale și vegetative cu debut aparent spontan, iar anxietatea-trăsătură presupune emoții negative, anticipări negativiste, hiperactivitatea sistemului vegetativ și incapacitate de concentrare (Spielberger, 1966 apud Nuț, 2003).

Epuran (2011b) definește anxietatea-stare astfel: „Anxietatea-stare este nivelul concret sau obișnuit emoțional, caracterizat prin sentimentul aprehensiunii și tensiunii, asociat cu activarea organismului. Anxietatea-stare are afect negativ asupra comportamentului" (Epuran, 2011b, p.288).

În sport, anxietatea stare se referă la starea emoțională a anxietății (cognitive și somatice), trăită în mod obișnuit înainte și în timpul competiției (Jarvis, 2006).

După Epuran (2011b), „Anxietatea-trăsătură este predispoziția de a percepe anumiți stimuli din ambianță ca amenințători sau neamenințători și de a răspunde la ei cu niveluri diferite de anxietate–stare" (Epuran, 2011b, p. 288).

După Moran (2013), în sport conceptul de anxietate-stare poate fi folosit pentru a descrie situațiile în care sentimentele de tensiune ale unui sportiv se pot schimba în timpul unui meci. Astfel, un fotbalist se poate simți nervos în vestiar înainte de un meci important, dar poate deveni mai calm odată ce începe acțiunea competitivă. Pe de altă parte, un jucător cu nivel înalt de anxietate-trăsătură se poate simți pesimist de cele mai multe ori. Conform acestei păreri, sportivii care prezintă un grad ridicat de anxietate-trăsătură au mai multe șanse să interpreteze situațiile sportive ca fiind amenințătoare decât omologii mai puțin anxioși.

Epuran (2011b, pp. 288–289) îl citează pe Cratty (1973) care a clasificat anxietățile sportivilor:

„1. Teama proprie de succes sau insucces (teama de succes, «nikefobia» a fost descrisă de Antonelli (1964) ca un caz particular, vecin fenomenelor psihopatologice din sport);
2. Teama de consecințele sociale ale calității performanței proprii;
3. Teama de traumatisme și alte asemenea temeri legate de starea fiziologică a organismului;

4. Teama de consecințele propriei agresivități sau a altora" (Epuran și colab., 2001, p. 170-171, apud Epuran, 2011b, pp. 288-289).

În domeniul sportului se mai descriu ca forme de anxietate (Epuran, Holdevici, Tonița, 2001, pp. 181-183): anxietate precompetițională, anxietate intracompetițională, anxietate postcompetițională, anxietate de bază, anxietate de tranziție. La rândul ei, anxietatea precompetițională are două forme fundamentale: 1) teama de eșec – cea mai frecventă și 2) teama de succes, mai puțin frecventă și cu mecanisme mai subtile.

O formă specifică a anxietății cu relevanță deosebită în sport este *anxietatea de performanță.*

După Smith, Smoll și Cumming (2007), anxietatea de performanță sportivă de tip trăsătură (*Sport performance trait anxiety*) este predispoziția de a evalua situațiile sportive ca amenințătoare și de a răspunde cu reacții de intensitate diferită. Aceste reacții includ niveluri ridicate de excitație autonomă, îngrijorare și cogniții autoorientate, care pot perturba procesele atenționale și alte funcții. Deși unii sportivi raportează că anxietatea facilitează performanța, o serie de cercetări indică faptul că anxietatea de performanță poate avea efecte dăunătoare asupra performanței, plăcerii participării la activități sportive și asupra bunăstării fizice.

Cheng, Hardy și Woodman (2011) se referă la un model tridimensional integrat al anxietății de performanță (cu dimensiunile: cognitivă, fiziologică și de reglare). În cadrul acestui model, constructul anxietății de performanță a fost definit ca o stare psihologică neplăcută ca reacție la amenințarea percepută cu privire la îndeplinirea unei sarcini sub presiune. Alături de dimensiunile orientate către intensitate ale anxietății cognitive și fiziologice, autorii includ o dimensiune reglatorie ca reflectare explicită a capacității potențiale de adaptare. Conform modelului tridimensional al anxietății, indivizii anxioși pot evalua nu numai amenințările de mediu și interne (inducerea anxietății cognitive/fiziologice), ci și capacitatea de a face față și de a răspunde cerințelor sarcinii (percepând diverse niveluri de control sau de lipsă a controlului) ca reacție la stresul perceput. O altă caracteristică a modelului tridimensional este aceea că anxietatea cognitivă încorporează atenția și îngrijorarea focalizată pe sine, iar anxietatea fiziologică încorporează hiperactivitatea autonomă și tensiunea somatică.

8.4. Anxietatea și performanța în sport: clacarea sub presiune

Crespo și Miley (1998) semnalează ca probleme legate de anxietate în sport: subactivarea și supraactivarea: „Anxietatea este rezultatul discrepanței dintre ce cred jucătorii că pot face (abilități) și ce cred că este de așteptat să

facă (cerințele percepute ale situației)" (p.186). Conform autorilor, fizic, subactivarea se manifestă prin lipsă de energie, slăbiciune, greutate în picioare, dezorientarea privirii iar la nivel psihologic prin: lipsa interesului pentru calitatea jocului, slaba concentrare a atenției, lipsa de entuziasm, lipsa răbdării. Excesul de anxietate, după aceiași autori, se manifestă în plan fizic prin tensiune musculară, coordonare deficitară, reducerea flexibilității, oboseală, puls accelerat, respirație superficială, neregulată iar în plan psihic prin: concentrare redusă, control emoțional diminuat, frică, decizii neadecvate, gândire negativă, autocritică.

Moran (2013) precizează că termenul de sufocare (*choking*) este folosit în psihologia sportului pentru a desemna fenomenul în care performanța atletică este afectată brusc de anxietate și îi citează pe Baumeister și Showers (1986, p. 362) după care, aceasta implică tehnic „apariția unei performanțe suboptimale în condiții de presiune". Ceea ce face ca această stare mentală să fie intrigantă psihologic este că provine dintr-un paradox motivațional: în situațiile de presiune care determină sufocarea, cu cât sportivul depune mai mult efort pentru a obține performanța, cu atât performează mai rău. Deci sufocarea se produce paradoxal, deoarece oamenii încearcă prea mult să funcționeze bine (apud Mesagno și Beckmann, 2017).

După Moran (2013), simptomele sufocării sunt similare cu cele ale oricărei stări de excitare: mușchi încordați, ritmuri rapide ale inimii și pulsului, lipsa respirației, fluturii în stomac, senzația că nu se poate finaliza mișcarea intenționată (jucătorii nu pot finaliza o lovitură de atac din cauza interferenței provocate de mișcări bruște involuntare). De exemplu, jucatorii de cricket care suferă de atacuri de anxietate *(bowlers in cricket who suffer from anxiety attacks*) simt brusc ca și cum nu pot elibera mingea (cazul lui Phil Edmonds, fostul jucător de cricket care a fost atât de grav afectat de anxietate, încât a ajuns să stea în cută și să lobeze mingea la capătul bătătorului) (*that he ended up standing in the crease and lobbing the ball at the batter's end*). Autorul mai precizează că sufocarea pare să apară mai frecvent în sporturi individuale (de exemplu, golf, tenis) decât în jocuri de echipă cronometrate (fotbal, rugby).

În psihologia sportului contemporan, sufocarea este considerată o dificultate de atenție bazată pe anxietate mai degrabă decât o problemă de personalitate. Această distincție este importantă, deoarece sugerează că nu este un defect al caracterului, ci o problemă cognitivă care rezultă dintr-o interacțiune între anxietate și atenție. Dacă această perspectivă atențională este corectă, atunci orice sportiv, indiferent de personalitatea sa, se poate sufoca dacă se concentrează pe ținta „greșită" - orice este în afara controlului său sau care este irelevant pentru sarcina curentă.

Potrivit lui Graydon (2002, apud Moran, 2013), în ultimii ani au fost postulate două teorii principale ale sufocării-abordarea „conştiinţei de sine" (*self-consciousness*) (Baumeister, 1984; Baumeister şi Showers, 1986) şi teoria „eficienţei procesării" (*„processing efficiency" theory*) (Eysenck şi Calvo, 1992).

Conform modelului conştiinţei de sine (*self-consciousness model*), atunci când presiunea pentru performanţă este resimţită ca fiind prea mare, sportivii tind să se gândească mai mult la ei înşişi şi la importanţa evenimentului în care concurează decât ar face-o în mod normal. Această conştiinţă excesivă de sine îi determină să încerce să obţină controlul conştient asupra abilităţilor automate – asemeni unui novice. Abordarea conştiinţei de sine este similară cu ipoteza procesării conştiente (Masters, 1992) care sugerează că, sub presiune, „individul începe să se gândească la modul în care execută abilitatea şi încearcă să o opereze cu cunoştinţele sale explicite despre mecanica sa" (Masters, 1992, p. 345, pentru detalii a se vedea Moran, 2013).

8.5. Dimensiuni/componente ale anxietăţii în activitatea sportivă

Majoritatea psihologilor consideră anxietatea ca un construct multidimensional cu cel puţin trei dimensiuni sau componente:

- mental (cognitiv),
- fizic (somatic),
- comportamental (Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012; Moran, 2013).

Lavallee, Kremer, Moran şi Williams (2012) se referă la o serie de autori care descriu simptomele de mai jos:

1. *anxietatea cognitivă* implică o apreciere negativă a factorilor situaţionali, precum şi a sinelui, se caracterizează prin îngrijorări intense cu privire la situaţia viitoare şi/sau performanţa sportivă, denotă „aşteptări negative şi îngrijorări cognitive despre sine, situaţia curentă şi consecinţele potenţiale" (Morris şi colab., 1981, p. 541). Deşi s-au efectuat puţine cercetări cu privire la grijile sportivilor competitivi, Dunn (1999) a identificat patru teme principale privind anxietatea cognitivă la jucătorii de hochei pe gheaţă: frică de eşec, de evaluarea negativă de către cei din jur, preocupări cu privire la vătămare sau pericol fizic şi o frică de necunoscut nespecificată. Mai precis, se referă la „aşteptările negative şi preocupările cognitive cu privire la sine, situaţia curentă şi consecinţele potenţiale" (Morris, Davis şi Hutchings, 1981, p. 541);

2. *anxietatea somatică* este a doua componentă a anxietății și implică procese somatice sau corporale. Ea a fost definită ca „percepția asupra elementelor fiziologice-afective ale experienței anxioase, indicând stări de excitare autonomă și sentimente neplăcute, precum nervozitate și tensiune" (Morris și al. 1981, p. 541). În sport, această componentă a anxietății se manifestă prin simptome ale excitației autonome precum bătăile rapide ale inimii, transpirația crescută și senzația de „fluturi" în stomac;
3. *anxietatea comportamentală* se exprimă prin indici de anxietate care includ expresii faciale tensionate, agitație și neliniște (Gould și colab., 2002c). Dimensiunea comportamentală a anxietății a fost cel mai puțin cercetată în sport (a se vedea: Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013).

Astfel:

Jarvis (2006) îi menționează pe Martens și colaboratorii (1990) după care anxietatea cognitivă se referă la aspectele mentale ale anxietății în care indivizii se confruntă cu îngrijorarea sau îngrijorarea cu privire la performanța lor iar anxietatea somatică constă într-o percepție negativă a excitării fizice. Autorul se referă la o serie de studii care au examinat modul în care anxietatea cognitivă și anxietatea somatică se schimbă înainte de un eveniment sportiv. Astfel, Swain și Jones (1993) au descoperit că anxietatea cognitivă și somatică a crescut înainte de eveniment, cea mai dramatică creștere fiind în frecvența gândirii anxioase imediat înainte de competiție. După începerea competiției, se crede că anxietatea somatică scade brusc, în timp ce anxietatea cognitivă fluctuează, în funcție de modul în care se desfășoară evenimentul.

Săftescu (2015) o citează pe Holdevici (2002) care descrie trei dimensiuni ale anxietății: schemele disfuncționale, gândurile negative și distorsionările cognitive.

Conform autorului, schemele disfuncționale pot „apărea sub forma unor (a) credințe, adică a unor structuri de bază pe temeiul cărora individul își dezvoltă convingeri despre el însuși pe care le consideră adevăr absolut și (b) unor supoziții disfuncționale)" iar distorsionările cognitive, „reprezintă modul în care este afectată metoda de interpretare a unor evenimente odată ce schema cognitivă a posibilului pericol este activată)" (p. 76).

Săftescu (2015) se mai referă la cercetările lui Hofseth (2016) „în care se subliniază că sportivii care au un nivel de competență ridicat și înregistrează rezultate bune au tendința de a considera simptomele anxietății ca fiind un stimulent în activitatea lor" și „că atunci când indivizii sunt

apăsaţi de presiunea performanţei, nivelurile crescute ale anxietăţii au un efect defavorabil asupra performanţei sau executării sarcinii, fapt raportat, spre exemplu, în situaţia unui penalty într-un meci de fotbal" (p. 77).

8.6. Factorii anxietăţii – particularităţi în activitatea sportivă

Fenomenul anxietăţii este complex, cu o cauzalitate intens cercetată de către psihologi, sociologi, filosofi, biologi etc.

Mulţi cercetători explică anxietatea din perspectiva factorilor genetici. În general, femeile au scoruri mai mari la testele care evaluează anxietatea–trăsătură. Alte studii au demonstrat că femeile au scoruri mai mari în ceea ce priveşte componenta cognitivă a anxietăţii, dar nu şi în cea psihofiziologică.

Din categoria factorilor sociali ai anxietăţii fac parte: experienţa socială din copilărie, ce pune accentul pe relaţia copii-părinţi şi importanţa existenţei unui mediu cald, care să îi permită copilului interiorizarea unei experienţe afective securizante, acesta fiind dominat de frica abandonului (Nuţ, 2003); evenimentele de viaţă, care dacă sunt stresante, produc anxietate. Astfel, un pattern de interacţiune cu un tată ce manifestă iritabilitate şi tendinţa de a nu comunica, este asociat cu apariţia simptomelor anxioase la copil (Nuţ, 2003).

După Nuţ (2003), factorii cognitivi joacă rolul de mediator între stimul (experienţa) şi răspuns (reacţia). Autorul se referă la: locul controlului, stabilitatea şi controlabilitatea, interpretarea catastrofică a experienţelor (care apare pe baza activării unor stimuli interni - gânduri, imagini, senzaţii corporale ce însoţesc o serie de reacţii emoţionale negative cum ar fi creşterea ritmului cardiac şi respirator, transpiraţie, ameţeală) precum şi la atenţia faţă de ameninţare (factor ce îi face pe indivizii cu cote ridicate de îngrijorare să fie sensibili la indicii care semnalează existenţa unor pericole viitoare). În condiţii de stres, aceasta se manifestă ca o hipervigilenţă care scade performanţa comportamentului rezolutiv, persoana căutând să evite situaţia în loc să o confrunte.

Jarvis (2006) descrie ca factori care provoacă anxietate şi stress în activitatea sportivă: factori situaţionali şi factori individuali.

În continuare prezentăm, în abordarea autorului mai sus citat, aceşti factori.

Ca factori situaţionali sunt menţionaţi importanţa evenimentului sportiv şi aşteptările. Cu cât este mai important un eveniment sportiv, cu atât este mai stresant. Autorul îl citează pe Marchant şi colaboratorii (1998) care a realizat un experiment în care importanţa evenimentului a fost stabilită artificial. Perechi de jucători de golf au concurat pentru trei bile noi

(importanță redusă) sau o nouă pereche de pantofi de golf (o importanță deosebită). Sportivii care concurau pentru pantofi au avut mai multă anxietate decât cei care concurau pentru mingi de golf.

Atât așteptările ridicate cât și cele scăzute sunt legate de anxietate. Persoanele și echipele pot fi afectate negativ de presiunea așteptărilor mari. Presiunea exercitată de profesori, antrenori și familie poate adăuga extrem de multă anxietate competitivă. Dar și contrariul poate fi adevărat.

Ca factori individuali autorul enumeră preocupările privind performanța și locul de control. Acești factori sunt ilustrați de cercetările lui Hall și colaboratorii (1998) care au constatat că nivelurile ridicate de perfecționism sunt asociate cu anxietate cognitivă sau cele ale lui Wilson și Eklund (1998) care au examinat importanța preocupării față de propria imagine la sportivi americani de nivel universitar, care au fost evaluați pentru anxietate somatică și cognitivă.

Conceptul de loc al controlului a fost dezvoltat de Rotter (1966). Cercetările efectuate în mai multe contexte au constatat că persoanele cu un nivel scăzut de control sunt, în general, mai vulnerabile la anxietate și stres.

Ntoumanis și Jones (1998) au investigat relația dintre locusul de control și anxietatea competitivă la 83 de sportivi (45 bărbați, 38 femei). Lotul de control nu a fost asociat cu nivele de anxietate somatică sau cognitivă; cu toate acestea, a existat o relație cu modul în care sportivii au văzut anxietatea. Cei cu un locus intern au văzut anxietatea ca fiind facilitatoare, în timp ce cei cu un loc extern de control au avut tendința să o considere ca fiind dăunătoare pentru performanță (pentru o analiză amănunțită a se vedea Jarvis, 2006).

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) inventariază ca principale cauze ale anxietății la sportivi:

- Predispozițiile: nivelurile de anxietate-trăsătură ale sportivilor sunt determinanți importanți ai anxietății-stare resimțite în anumite situații;
- Importanța percepută a rezultatului/competiției (în general, cu cât este mai mare importanța competiției pentru un sportiv, cu atât este mai probabil să resimtă anxietate);
- Atribuirile negative: dacă sportivii atribuie rezultate nereușite (înfrângeri, performanțe slabe factorilor interni și stabili (lipsa de competență tehnică), ei pot învăța să asocieze anxietatea cu concurența;
- Perfecționismul: sportivii care stabilesc standarde excesiv de ridicate pentru performanța lor se pot simți anxioși atunci când lucrurile nu merg bine. sportivii care arată o „preocupare accentuată pentru greșeli" (asociată cu perfecționismul) resimt mai multă anxietate decât colegii mai puțin perfecționiști;

- Teama de eşec: sportivii cu mentalitatea că trebuie să „câştige cu orice preţ" pot deveni vulnerabili la anxietatea de performanţă. Pentru sportivii a căror stimă de sine este definită doar prin ceea ce obţin, înfrângerea este o catastrofă, deoarece indică un eşec personal. Interesant este că o frică de eşec a apărut ca o sursă plină de anxietate în patinatorii studiaţi de Gould şi colaboratorii (1993);
- Stresul specific competiţiei: într-un studiu al stresului jucătorilor de fotbal din Reguli australieni, Noblet şi Gifford (2002) au descoperit că îngrijorările legate de o formă slabă, îndoielile cu privire la abilitatea şi temerile de a pierde meciurile au accentuat anxietatea.

8.7. Metode de evaluare şi intervenţie pentru reducerea anxietăţii la sportivi

8.7.1. Metode de evaluare a anxietăţii la sportivi

Literatura de specialitate (Lavallee, Kremer, Moran şi Williams, 2012; Moran, 2013) se referă la două modalităţi de evaluare a anxietăţii la sportivi: a) măsurarea simptomelor tipice ale anxietăţii (ritmul cardiac, tensiunea arterială, respiraţia rapidă şi superficială, transpiraţia palmelor şi tensiunea musculaturii); b) evaluarea nivelului dimensiunilor anxietăţii prin instrumente psihometrice (scale de autoraport).

În privinţa măsurării simptomelor tipice ale anxietăţii (ritmul cardiac, tensiunea arterială, respiraţia rapidă şi superficială, transpiraţia palmelor şi tensiunea musculaturii) literatura apreciază că sunt relativ rare în psihologia sportului deşi au avantajul de a nu fi neafectate de tendinţa oamenilor de a se prezenta într-o lumină favorabilă (dezirabilitatea socială).

Instrumentele psihometrice dezvoltate pentru evaluarea anxietăţii sunt: a) generale şi/sau specifice activităţii sportive; b) globale şi/sau multi-dimensionale.

Cele mai cunoscute scale generale pentru evaluarea anxietăţii sunt scala dezvoltă de Spielberger (*State-Trait Anxiety Scales*/STAI) şi scala dezvoltată de Taylor (*Manifest Anxiety Scale*/TMAS). Cercetările din domeniu sportului realizate cu aceste scale au raportat rezultate contradictorii.

Opinia că scalele de anxietate specifice sportului oferă rezultate care sunt mai buni predictori ai comportamentului sportiv decât scalele generale a condus la o rapidă dezvoltare a acestui tip de scale (Raglin, 1992).

Opinia că anxietatea este măsurată mai precis ca şi construct multidimensional, decât ca unul global a condus la dezvoltarea de scale de anxietate multidimensionale constând în componente somatice şi cognitive separate.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012), Moran (2013) și Walter, Nikoleizig și Alfermann (2019) menționează ca instrumente populare utilizate pentru măsurarea anxietății la sportivi:

1) Testul anxietății în domeniul competițiilor sportive (*The Competitive State Anxiety Inventory-2*/CSAI-2) (Martens și colab., 1990) a fost dezvoltat începând cu anii 1977 și 1982, pentru a măsura anxietatea trăsătură asociată sportului.

Testul conține trei subscale:

- anxietate cognitivă (*worry*),
- anxietate somatică (*physiological arousal*),
- încredere (*confidence*).

Instrumentul a fost construit pentru măsurarea anxietății-trăsătură (mai degrabă decât a anxietății-stare dar se apreciază că itemii se referă mai mult la modul în care se simte individul înainte de a concura. Ultima versiune (Martens, Vealey și Burton, 1990) care a devenit cel mai răspândit instrument pentru măsurarea anxietății competitive conține 27 de itemi pentru trei subscale. Primele două scale măsoară intensitatea simptomelor cognitive („Sunt preocupat/ă de posibilitatea de a pierde", „Sunt preocupat/ă de atingerea scopului meu") și somatice („Inima bate foarte tare", „Corpul meu se simte slăbit") ale anxietății trăite înainte de competiție iar a treia măsoară încrederea în sine („Sunt încrezător/oare cu privire la modul în care voi performa") (pentru detalii: Jarvis, 2006);

2) Scala de anxietate a competiției sportive (*Sport Competition Anxiety Scale*/SCAT) (Mortens, 1977) este un inventar de zece itemi care are ca scop măsurarea anxietății-trăsătură la sportivi. Versiuni paralele ale acestui test sunt disponibile pentru copii (între 10 și 14 ani) și adulți (15 ani și peste). Printre itemii tipici se numără „Când concurez, îmi fac griji că greșesc" și „Înainte să concurez, am o senzație de rău în stomacul meu" (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013; Walter, Nikoleizig și Alfermann, 2019);

3) Scala de anxietate sportivă (*The Sport Anxiety Scale*/SAS) (Smith și colab., 1990) este un test multidimensional pentru anxietatea cognitivă specifică sportului. Conține douăzeci și unu de itemi împărțiți în trei subscale: anxietatea somatică (nouă itemi, de exemplu: „mă simt nervos"), îngrijorarea (șapte itemi, de exemplu: „am îndoieli de sine") și „perturbarea concentrării" (cinci itemi, de exemplu: „Mintea mea rătăcește în timpul competiției sportive") (Moran, 2013) (pentru detalii a se vedea: Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013; Walter, Nikoleizig și Alfermann, 2019).

8.7.2. Intervenţii pentru reducerea anxietăţii la sportivi

Abilitatea de a gestiona anxietatea este considerată o abilitate mentală cheie mai ales pentru sportivii de elită deoarece stările emoţionale inadecvate sau negative sunt asociate cu niveluri scăzute ale performanţei. Atât sportivii cât şi antrenorii afirmă o accentuată nevoie de antrenament mental în scopul creşterii capacităţii de control emoţional şi de gestionare a nervozităţii şi tensiunii mai ales în situaţii de competiţie (Vealey, 2007).

Intervenţiile pentru reducerea anxietăţii la sportivi sunt implementate de mulţi ani în scopul creşterii performanţei sportive şi al menţinerii sănătăţii şi stării de bine ale sportivilor.

Lavallee, Kremer, Moran şi Williams (2012) menţionează contribuţiile semnificative ale lui Gould (şi echipa) (1993, 1996) la dezvoltarea tehnicilor de intervenţie pentru gestionarea anxietăţii: relaxarea, vizualizarea, pregătirea mentală explicită pentru confruntarea cu potenţialii stresori (învăţarea explicită a faptului că „presiunea" este percepţia sau interpretarea unei situaţii - nu situaţia în sine) care implică restructurarea modului de interpretare a situaţiei.

Tehnica „restructurării cognitive" contribuie la transformarea unei situaţii de presiune temute într-o provocare gestionabilă. Prin această tehnică, sportivul învaţă să interpreteze situaţia ca o provocare pentru abilităţile sale, mai degrabă decât ca o ameninţare pentru starea lui de bine. De exemplu, fotbalistul neliniştit este orientat să privească situaţia provocatoare de anxietate diferit spunându-şi: „Aştept cu nerăbdare acest meci, deoarece îmi oferă o şansă să arăt cât de bine pot juca".

Tehnicile de relaxare fizică includ relaxarea musculară progresivă şi trebuie adaptate, aşa cum subliniază autorii citaţi, la cerinţele sportului: în sporturi precum golful sau tenisul, se practică coborârea umerilor şi implicarea în exerciţii de respiraţie profundă, în schimb, în sporturile în care jocul este rapid şi continuu (hocheiul), astfel de tehnici de relaxare nu sunt recomandate.

Autorii citaţi recomandă cel puţin patru strategii psihologice prin care sportivii pot învăţa să facă faţă situaţiilor de presiune: a) învăţarea tehnicilor de restructurare cognitivă pentru a privi evenimentele competitive ca oportunităţi de a-şi demonstra talentele şi nu ca surse potenţiale de eşec; b) dezvoltarea încrederii în faptul că pregătirea sistematică reduce presiunea; c) învăţarea tehnicii discuţiilor cu sine (vorbirii interioare/ *self-talk*); d) utilizarea procedurilor de relaxare fizică în conformitate cu cerinţele temporale ale sportului lor.

Epuran (2011b, p. 461) recomandă pentru reducerea anxietăţii şi controlul stresului metode şi tehnici de autoreglare a stărilor psihice precum

„conștientizarea corporală, restructurare cognitivă, gândirea pozitivă, relaxarea, imaginarea și antrenamentul mental”.

Walter, Nikoleizig și Alfermann (2019) au elaborat un program de intervenție care a vizat anxietatea, autoeficacitatea și abilitățile volitive ale sportivilor fundamentat pe tehnica discuțiilor cu sine (vorbirii interioare/ self-talk).

Self-talk (ST) este folosit pentru a influența gândurile, sentimentele și comportamentele sportivilor și este direcționat pe scop și autodeterminat (*goal-directed and self-determined*), având ca scop concentrarea, controlul sau reglarea reacțiilor cognitive, a stărilor activate sau a sarcinilor motorii relevante. Sportivii sunt familiarizați cu patru mecanisme ale ST (comportamentale, cognitive, afective și motivaționale).

În prima sesiune, participanții sunt informați cu privire la posibilele obiective și efecte ale ST sistematic și discută despre înțelegerea individuală a ST. De asemenea își inventariază cuvintele și frazele ST pe care le-au folosit în mod natural, diferențiat pe fiecare categorie mecanisme ale ST.

După fiecare introducere a unui mecanism, sportivii sunt solicitați să își dezvolte propriul ST concentrându-se pe un singur mecanism, apoi să îl practice în timpul sesiunilor de antrenament. Participanților li se solicită feedback la sfârșitul intervenției ST.

Programul se implementează în grupuri de intervenție pe termen scurt și pe termen lung. Grupurile de intervenție pe termen scurt primesc trei sesiuni de formare ST de 60 de minute într-o săptămână, în timp ce grupurile de intervenție pe termen lung primesc trei sesiuni de 20 de minute pe săptămână timp de opt săptămâni.

În forma în care a fost dezvoltat de autori, grupul de intervenție pe termen scurt:

- în prima sesiune, a învățat cele patru mecanisme ale ST, concentrându-se pe întrebări diferite pentru fiecare mecanism: comportamental („Cum optimizez mișcarea?”); cognitiv („Cum îmi îmbunătățesc atenția?”); afectiv („Cum îmi reglez emoțiile?”); motivațional („Cum îmi modific motivația?”). La sfârşitul sesiunii, participanții au reflectat asupra posibilelor cuvinte cheie pe care un ST individual le-ar putea avea pentru fiecare mecanism;
- în cea de-a doua sesiune, sportivii au fost introduși în strategiile de control al respirației pentru a determina efectele ST asupra gândurilor, emoțiilor, mișcării și atenției în timpul competițiilor; sportivii au examinat cele patru mecanisme ale ST și au încercat să-și dezvolte propriul ST individual pentru aceste mecanisme;

- în a treia sesiune, participanții s-au concentrat pe mecanismul comportamental și au dezvoltat ST pentru a influența activarea sau pentru a îmbunătăți abilitățile de învățare motorie, pentru a îmbunătăți potențialele deficite de mișcare (pentru descrierea detaliată a programului: Walter, Nikoleizig și Alfermann, 2019).

O altă direcție de intervenție în psihologia sportului care se bucură de interes la ora actuală sunt intervențiile asupra clacării (*Choking interventions*).

Mesagno și Beckmann (2017) descriu intervențiile asupra clacării bazate pe distragere (*Distraction-based choking interventions*) care au scopul de a elimina distragerile interne sau externe ale sportivului cu speranța de a îi focaliza atenția asupra situațiilor relevante specifice sportului în timpul execuției.

De asemenea, autorii se referă la intervenții ca ochiul liniștit (*Quiet Ey*) și antrenamentul de aclimatizare inspirate din teoria ACT care diminuează sufocarea.

Ochiul liniștit (QE) este definit ca fixarea vizuală finală spre o țintă relevantă înainte de inițierea unei mișcări iar antrenamentul QE (Practicarea de fixări vizuale mai lungi pe o țintă înainte de a iniția o mișcare) este o metodă specifică pentru îmbunătățirea focalizării vizuale relevante pentru sarcini. Sunt citați Wood și Wilson care au descoperit că în timpul testelor de referință și de retenție (*baseline and retention tests*), grupul de instruire QE a prezentat un control vizual mai bun, decât grupul de control.

Antrenamentul de aclimatizare (*Acclimatization training*) cunoscut și sub denumirea de conștiință de sine sau simulare (*also known as self-consciousness or simulation*) constă în adaptarea sportivilor la o anxietate crescută prin exersarea cu o anumită anxietate prezentă. Acest fapt optimizează procesele de autoreglare implicate în investirea efortului mental crescut și astfel reduce sufocarea. Autorii se referă la un studiu care a demonstrat că antrenamentul de aclimatizare sub anxietate ușoară în timpul unei intervenții de 5 săptămâni a îmbunătățit performanța de aruncare liberă în baschet și în aruncarea cu săgeți dar precizează că există și studii care nu indică nici un efect al acestei tehnici.

Concluziv: deși au fost elaborate și testate o serie de strategii și tehnicii de intervenție, în literatura de specialitate sunt exprimate și unele îndoieli cu privire la efectul lor. Ranglin (1992) se referă la o serie de metaanalize și recenzii ale literaturii de specialitate care semnalează absența unor rezultate concludente care să susțină fără echivoc efecte benefice ale unor astfel de tehnici asupra performanței sportive.

De asemenea se semnalează faptul că strategiile și tehnicile de reducere a anxietății la sportivi, fundamentate pe orientări teoretice extrem

de diferite (Moran, 2013 recomandă surse ca Gordin, 1998 și Williams și Harris, 1998), au efecte diferite în funcție de contextele în care se implementează. De exemplu, tehnicile de intervenție focalizată pe problemă sunt recomandate atunci când sportivii se pregătesc pentru situații cu surse de presiune controlabile, iar strategiile de intervenție focalizată pe emoții sunt mai adecvate atunci când situația conține surse de presiune incontrolabile.

Așa cum notează Vealey (2007), există studii care demonstrează că managementul eficient al anxietății necesită o potrivire între tipul de strategie/tehnică de intervenție utilizat și tipul de anxietate resimțit de sportivi (cognitiv sau somatic). De exemplu, strategiile de relaxare fizică destinate sportivilor care suferă de anxietate somatică au fost mai eficiente decât strategiile de relaxare cognitivă în reducerea acestui tip de anxietate.

Capitolul 9

FACTORII SOCIALI AI PERFORMANȚEI SPORTIVE

9.1. Conceptele de grup și echipă

9.1.1. Grup și echipă în sport - delimitări conceptuale

Conceptele de grup și echipă, preluate și adaptate de psihologia sportului din psihologia socială sunt de maximă importanță pentru activitatea și performanța sportivă (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

După Mureșan (2005, p. 112) „Echipa sau grupul sportiv (...) constituie unitatea psihologică de bază a activității sportive, de unitatea și capacitatea ei depinzând atât performanța, cât și satisfacerea sportivilor și a suporterilor".

Ca și psihologia socială, psihologia sportului diferențiază conceptele de grup și echipă.

Grupul este definit ca: „Două sau mai multe persoane interdependente care se influențează reciproc prin interacțiunea socială" (Forsyth, 1999, p. 5, apud Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Literatura de specialitate (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013) precizează că multitudinea definițiilor grupului se explică prin aceea că fiecare se concentrează pe trăsături particulare, cum ar fi: comunicarea, influența, interacțiunea, interdependența, interrelațiile, semnificația psihologică, identitatea și structura. Ceea ce au în comun aceste definiții este, însă, raportarea la cinci calități, respectiv: interacțiune, structură, coezivitate, identitate socială și obiective.

Urmând modelul psihologiei sociale, care clasifică grupurile în funcție de cerințele sarcinii asociate grupului, afirmă autorii, psihologia sportului descrie ca sarcini asociate grupului: 1. sarcini aditive (divizibile pentru contribuții individuale, de exemplu în rugby); 2. sarcini disjunctive (implică o singură soluție de grup, dată de unul sau mai mulți membri, de exemplu o expediție); 3. sarcini conjunctive (finalizate numai atunci când fiecare membru al grupului finalizează sarcina, de exemplu o cursă de ștafetă, un eveniment ecvestru); 4. sarcini compensatorii (soluția este o medie a contribuției fiecărui membru, de exemplu scufundări, patinaj pe gheață).

Mureşan (2005) enumeră ca principale caracteristici ale grupului sportiv:

- Volumul mic, „corespunzător specificului sportului (...) participarea la concurs fiind limitată în ceea ce privește numărul de participanți, este de la sine înțeleasă necesitatea limitării membrilor grupului" (p. 113);
- Caracterul primar determinat de faptul că „Relațiile în cadrul grupului sunt directe, sportivii comunicând fiecare cu fiecare într-un sistem liber și nemijlocit" (p. 113);
- Caracterul formal (nespontan), determinat de faptul că „Grupul sportiv se constituie pentru nevoia de performanță. Formarea grupului sportiv are la bază motivația pentru activitatea sportivă" (p. 113);
- Dinamica specifică este „însoțită și de o dinamică funcțională, referitoare la coeziune" (p. 114);
- Componența eterogenă care „este determinată de variabilitatea vârstei, profesiei, a naționalităților componenților grupului sportiv" (p. 114);
- Adeziunea benevolă și obligativitatea morală care exprimă faptul că „În cadrul grupului ei vor trebui să respecte normele de conduită specifice grupului, norme stabilite prin tradiție și, eventual, consemnate într-un regulament acceptat de toți. Obligativitatea morală îi cere sportivului să lupte pentru țelurile pe care le fixează echipa" (p. 114);
- Durata nelimitată: „Constituirea grupului sportiv se face pe timp nelimitat, chiar dacă indivizii care-l compun vor pleca lăsând loc altora" (p. 114);
- Sociomotricitatea care „se referă la modalitățile în care se exprimă relațiile în condițiile activității motrice, care este ea însăși foarte diferită de la sport la sport" (p. 115);
- Spațiul sociomotric care „reprezintă distanța de contact între sportivi, în raport cu adversarul și spațiul de care dispune fiecare sportiv pentru evoluția tehnico-tactică" (p. 115).

Despre echipă, se consideră că poate să nu fie diferită calitativ de un grup, dar că îl depășește în toate calitățile care îl definesc (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

Echipa sportivă este considerată un tip special de grup. Pe lângă proprietățile definitorii ale interacțiunii reciproce și ale interdependenței în sarcini, echipele au încă patru caracteristici cheie: a) au un simț colectiv al identității, o conștiință colectivă care apare atunci când membrii echipei se diferențiază de alte grupuri („noi" față de „ei"); b) au un set distinctiv de

roluri; c) utilizează moduri structurate de comunicare în cadrul grupului (porecle, gesturi specifice); d) dezvoltă norme sau reguli sociale respectate de membrii grupului (Carron și Hausenblas, 1998, apud Moran, 2013, p. 186).

Mureșan (2005) îi citează pe Johnson și Johnson (1991) care „consideră echipa ca un tip particular de grup mic. Echipa este un grup. Reciproca nu este adevărată. (...) echipa reprezintă o modalitate specială a unui grup de lucru caracterizat prin prezența membrilor săi în același loc și moment" pp. 109-110). Autorul inventariază, după Statt și Walker (1995) o serie de diferențe între grup-echipă:

Tabelul 5. *Diferențe între grup-echipă* (adaptare după Mureșan, 2005, pp. 110–111)

Dimensiunea	**Specific la nivelul grupurilor de lucru**	**Specific la nivelul echipelor**
Leadership	Formal	Repartizat între membri
Obiective	Adoptă misiunea ca pe obiectivul lor în sine	Specifice
Rezultatul	Provine din acumularea și coordonarea rezultatelor fiecărei activități individuale	Comun echipei
Responsabilitate	Strict individuală față de rezultatele particulare produse	Responsabilitate comună sau împărțită
Reuniunile	Pe cât posibil de scurtă durată	Fără o prea mare limitare de timp includ și o rezolvare activă a problemelor
Rolul membrilor	Corespunzător calificării profesionale	Roluri multiple și diversificate
Contribuțiile individuale	Sunt recunoscute și recompensate	Sunt recunoscute și recompensate. În plus, echipele celebrează mai frecvent și cu mai multă bucurie succesele lor colective cu toți membrii

9.1.2. Formarea, dezvoltarea și maturizarea grupurilor și echipelor sportive

Literatura de specialitate apreciază construirea echipei și stabilirea obiectivelor ca fiind subiecte majore ale psihologiei sportului, concepte diferite dar interdependente și esențiale pentru eficiența echipelor sportive (LeUnes, 2011).

În ceea ce privește formarea grupurilor, Jarvis (2006, p. 94) subliniază faptul că simpla reunire a unor indivizi nu creează în sine un grup sau o

echipă și se referă la Tuckman și Jensen (1977) care au descris cinci etape distincte în formarea unui grup: 1) stadiul de formare în care membrii grupului se cunosc și se stabilesc reguli de bază pentru conduită; 2) distribuirea de roluri membrilor grupului care concurează pentru statutul în grup; 3) normarea în care membrii grupului dezvoltă atașamente unul față de celălalt și de grup; 4) performarea (*performing stage*), în care membrii grupului devin orientați spre sarcina pentru care s-au reunit și încep să își atingă obiectivele; 5) amânarea (*adjourning stage*), în care sarcina grupului a fost îndeplinită. Autorul se referă la Sutton (1994) care atrage atenția asupra faptului că, deși acest model de formare a grupurilor este util, nu explică funcționarea tuturor grupurilor (cazul echipelor de fotbal unde jucătorii noi se alătură echipei la intervale diferite).

Referitor la formarea echipelor (*team building*), Moran (2013, p. 201) subliniază faptul că în psihologia sportului nu există foarte multe cercetări empirice asupra naturii și eficacității tehnicilor de construire a echipei iar cele care există provin din cercetarea dezvoltării organizaționale în mediul de afaceri. Autorul preia definiții ale formării echipei precum cea dată de Newman (1984) ca o încercare de a „promova sentimentul intens de unitate și coeziune care permite echipei să funcționeze împreună confortabil și eficient" (p. 27) și cea dată de Bettenhausen (1991) care a descris construirea echipei ca o încercare „de a îmbunătăți performanța grupului prin îmbunătățirea comunicării, reducerea conflictelor și generarea de angajament între membrii grupului de lucru" (p. 369). De asemenea, autorul (p. 201) apreciază operaționalizarea construirii echipei propuse de Brawley și Paskevich (1997) după care construirea echipei este „o metodă de a ajuta grupul a) să crească eficacitatea, b) să satisfacă nevoile membrilor săi sau c) să îmbunătățească condițiile de muncă" (p. 13).

Același autor, prezintă două modele ale construirii stadiale ale unei echipe; modelul lui Tuckman (1965) și modelul lui Whitaker (1999).

Astfel: Tuckman (1965) a identificat patru etape în dezvoltarea oricărei echipe: 1) etapa de formare, în care membrii echipei se reunesc și se implică într-o evaluare informală a punctelor tari și a punctelor slabe ale celuilalt; 2) răbufnirea sau atacul (*storming stage*) în care apare conflictul interpersonal deoarece sportivii concurează pentru atenția antrenorului și se străduiesc să se plaseze pe poziții superioare în echipă; 3) normarea (*norming stage*) în care membrii grupului încep să se vadă ca o echipă unită de o sarcină comună și de legături interpersonale; 4) performarea (*performing stage*) în care membrii echipei se hotărăsc să-și canalizeze unitar energiile în urmărirea obiectivelor convenite. Pe de altă parte, Whitaker (1999) a identificat trei etape ale evoluției unei echipe: 1) etapa de incluziune în care noii membri sunt preocupați de modul de a face parte din

echipă), 2) etapa de afirmare în care membrii se luptă să-şi stabilească poziția în ierarhia echipei şi 3) etapa de cooperare în care membrii se străduiesc să lucreze împreună pentru îndeplinirea obiectivelor echipei (pentru detalii, a se vedea: Moran, 2013, p. 186).

Dinamica grupurilor şi echipelor sportive este o problemă la fel de importantă ca şi formarea lor, aceasta implicând ca fațete importante dezvoltarea şi maturizarea (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

După Mureşan (2005)

> „Dezvoltarea echipei este un proces de lungă durată, cel mai structurat şi mai regulat cu putință (...). În mod fundamental, dezvoltarea constă în creşterea varietății comportamentelor și interrelațiilor elementelor unui sistem, pentru a i se conferi acestuia din urmă o variabilitate și o flexibilitate comportamentală mai mare, care să-i permită astfel să se adapteze mai repede la schimbările mediului său. Acest proces se bazează pe cunoştințe și tehnici provenite din ştiințele comportamentului și ale organizației" (p. 112).

Aşa cum precizează Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012), maturitatea echipelor sportive este un alt concept important pentru înțelegerea performanței în sport. Autorii se referă la o serie de studii din anii 70 care au identificat relația dintre maturitatea echipei și succesul acesteia (în sporturi precum fotbalul, baseballul, baschetul și gimnastica). Aceste studii au demonstrat că rata de rulare a jucătorilor în echipe corelează negativ cu performanța și că timpul necesar pentru a atinge maturitatea și pentru a menține excelența diferă de la sport la sport.

9.1.3. Coeziunea grupurilor și echipelor sportive

Literatura (LeUnes, 2011) consideră construirea grupurilor și echipelor sportive strâns legată de coeziunea lor.

Eys, Loughead, Bray și Carron (2009) notează că mai mult de 30 de ani de cercetări sprijină opinia lui Lott şi Lott (1965) care consideră coeziunea drept una dintre cele mai importante variabile ale grupurilor şi citează definiția dată coeziunii de către Carron, Brawley, şi Widmeyer (1998, p. 213) respectiv de „proces dinamic care se reflectă în tendința unui grup de a rămâne unit în urmărirea obiectivului său instrumental pentru satisfacerea nevoilor afective ale membrilor".

Jarvis (2006) optează pentru definirea coeziunii grupului dată de Festinger (1950) ca suma forțelor care influențează membrii să rămână parte a unui grup ceea ce face ca grupul sau echipa să fie mai mult decât doar

suma membrilor lor. Membrii pot avea percepții diferite despre echipă și în ceea ce privește performanța sportivă și interacțiunile sociale.

Studiile realizate asupra coeziunii grupului arată că cele mai importante aspecte ale coeziunii sunt: numărul, puterea și patternul atracțiilor dintre membrii grupului. Grupurile cu atitudini similare sunt mai coezive decât cele cu atitudini disimilare, cele eficiente decât cele ineficiente, cele cu căi clare pentru atingerea obiectivelor față de cele incerte; se consideră că, cele mai importante consecințe ale coeziunii grupului sunt fiabilitatea și productivitatea.

Parlebas (apud De Visscher și Neculau, 2001, pp. 303-316) descrie trei tipuri de coeziune: coeziune normativă și culturală care se raportează la atitudinile comune, ritualuri, norme și valori obștești; coeziune funcțională ce se exprimă prin adeziunea la modul de funcționare a grupului și depinde de organizarea adoptată, rețelele de comunicare, statute, natura sarcinii, gradul de ajustare a resurselor etc. și coeziune socioafectivă care corespunde atracției interpersonale.

După Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012), coeziunea în sine este considerată polivalentă incluzând cel puțin două dimensiuni primare (sarcina și coeziunea socială) și mai multe dimensiuni secundare care depind de tipul de grup. Coeziunea bazată pe sarcină (sau integrarea grupului) se referă la cât de bine funcționează grupul sau echipa ca unitate de lucru, în timp ce coeziunea socială/interpersonală (sau atracția individuală) se referă la cât de mult se plac membrii. Autorii se referă la o serie de cercetări care au stabilit modul în care este percepută coeziunea de către membrii echipei. Sunt descrise patru categorii de percepții, cu cele două categorii majore (integrarea grupului; atracții individuale pentru grup), fiecare subdivizată în domeniile sarcinii și social.

După Golu (2004) în coeziunea bazată pe sarcină, membrii își respectă reciproc abilitățile în rezolvarea unor sarcini iar în cea interpersonală membrii se plac între ei. Însă în funcție de tipul de sarcină, coeziunea poate fi benefică membrilor sau dimpotrivă (dacă într-un grup predomină coeziunea interpersonală iar cea bazată pe sarcină este diminuată, atunci membrii grupului pot lua o decizie pripită, slab analizată pentru că sunt prea preocupați unul de celălalt și mai puțin de sarcina actuală).

Golu (2004) evidențiază relația dintre coeziune și alte proprietăți ale grupului: a) mărimea grupului (cu cât numărul membrilor crește, cu atât coeziunea scade și aceasta deoarece comunicarea dintre membri se diminuează); b) capacitatea de autoorganizare (autoorganizarea are la bază relații de coordonare și colaborare între membri, constituind unul din mecanismele integrării membrilor într-un ansamblu unitar); c) conformitate/consens: (dacă nu există puncte comune cu privire la

anumite aspecte ale vieții de grup, dacă membrii nu ajung la o soluție comună atunci când trebuie să ia o decizie, este clar că nu se poate vorbi despre coeziune).

Jarvis (2006) se referă la o serie de studii care au arătat că există o relație directă pozitivă între coeziunea echipei și succesul acesteia. Într-un studiu au fost intervievați sportivi și antrenori din echipele olimpice din SUA într-o serie de sporturi, evaluând o serie de factori, inclusiv coeziunea echipei. S-a constatat că echipele cu o coeziune scăzută aveau performanțe reduse. Același autor subliniază faptul că dezvoltarea coeziunii echipei. este o parte importantă a sarcinii oricărui antrenor, în special în culturile individualiste ca Marea Britanie și SUA.

Moran (2013), în schimb, se referă la studii care nu susțin ideea că performanța echipei este asociată pozitiv cu coeziunea ei, exemplificând inclusiv cu cazul fostului star de baschet Dennis Rodman care a fost frecvent în contradicție cu colegii săi din echipa Chicago Bulls de la sfârșitul anilor 90 și totuși a reușit să contribuie semnificativ la succesul extraordinar al acestei echipe în acea epocă (Weinberg și Gould, 1999). Autorul se referă la opinia frecventă în psihologia sportului precum că relația dintre coeziunea echipei și performanță nu este nici simplă, nici previzibilă. Astfel, Aronson și colaboratorii (2002) susțin că relația coeziune-performanță este mediată/moderată de o serie de variabile printre care tipul de sport practicat. De exemplu Carron și Chelladurai (1981) au avansat opinia că în sporturile interactive (baschet, fotbal), unde membrii echipei trebuie să se bazeze unul pe celălalt, coeziunea este asociată cu succesul echipei, în schimb, în sporturile în care sportivii joacă pentru o echipă, dar în care performanța individuală nu depinde de munca în echipă (de exemplu în golf), coeziunea echipei poate să nu aibă niciun efect.

Cu privire la coeziune, Zlate (2003) consideră că pentru psiholog sunt importante trei probleme: factorii care influențează apariția și dezvoltarea coeziunii; indicii după care ea poate fi recunoscută; efectele pe care le produce. Autorul (pp. 24-29) îl citează pe Jean Maisonneuve (1969) care împarte factorii care influențează apariția și dezvoltarea coeziunii în două categorii: extrinseci - anteriori formării grupului și intrinseci - proprii grupului. În prima categorie intră: influența controlului social, structurile de grup, așezarea spațială a membrilor etc. În cea de-a doua categorie intră: *factori socioafectivi* și *factori sociooperatori* sau *funcționali*. Ca factori socioafectivi sunt menționați: atracția pentru scopurile comune, atracția pentru acțiunile colective, atracția apartenenței la grup, atracția interpersonală, satisfacerea unor trebuințe personale. Printre factorii sociooperatori, se enumeră: distribuirea rolurilor, atitudinea grupului, stilul de conducere etc.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) se referă la Carron (1982) care a identificat patru factori primari care contribuie la dezvoltarea coezivității unei echipe:

- factori situaționali (mărimea, orientarea organizațională, variabilele geografice, responsabilitățile contractuale, presiunile normative, conflictul intergrup),
- factori personali (gen, maturitate, atribute personale, percepții comune, satisfacție individuală, similaritate),
- factori de conducere (stilul antrenorului, comunicarea, relația antrenor-sportiv, stil decizional),
- factori de echipă (relații, caracteristici ale sarcinii, capacitate, orientare spre realizare, omogenitate, cooperare intragrup, experiență, norme, stabilitate).

9.1.4. Influența socială în grupurile sportive

Facilitarea și lenevirea socială sunt fenomene sociale conexe (Baumeister, 1987) evidențiate și în activitatea sportivă ele exprimând faptul că „prezența altor persoane la activitatea grupului crește sau slăbește prestația indivizilor care compun echipa" (Mureșan, 2005, p. 166).

Facilitarea socială este definită ca

> „îmbunătățire a performanței individuale datorată prezenței altei persoane, fie că acest altul este un simplu observator (coprezență), fie că el efectuează aceeași sarcină (coacțiune). După R. B. Zajonc, prezența altuia ridică nivelul motivației, iar motivația crescută ridică nivelul general al activității organismului și favorizează producerea răspunsurilor dominante" (Askevis-Leherpeux, în Doron și Parot, 2006, p. 315).

Fenomenul facilitării sociale a fost evidențiat empiric pentru prima oară de Triplett (1898) așa cum menționează literatura (Jarvis, 2006; Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012; Moran, 2013) – a se vedea și referirea de la p. 19, acest volum.

În ultimii 30 de ani, suportul pentru această teorie s-a diminuat, cu dovezi că nu este doar prezența, ci și preocuparea evaluării sau conflictul dintre evaluare și prezența care poate fi importantă (Lavallee, Kremer, Moran și Williams, 2012).

După Mureșan (2005 p. 168), facilitarea socială „poate avea loc datorită conflictului dintre tendința de a acorda atenție efectuării sarcinii și de a fi atent la public. Când atenția acordată publicului nu distrage de la efectuarea sarcinii (…) facilitatea socială nu are loc (Baron, 1998)".

Fenomenul de lenevire socială (*social loafing*) reflectă „eschivarea individului de la efort în cadrul efortului colectiv” (Mureșan, 2005, p. 168) și a fost evidențiat (conform Jarvis, 2006) în anul 1880 de inginerul francez Ringelmann care a descoperit că atunci când un grup de bărbați au tras împreună de o frânghie, fiecare a tras considerabil mai puțin tare decât atunci când a tras singur (o jumătate din efortul depus la tragerea de unul singur).

Literatura (Jarvis, 2006) a identificat doi factori care afectează comportamentul de lenevire socială: complexitatea sarcinii și posibilitatea observatorilor să vadă cât efort este depus. Dacă eforturile individuale pot fi evaluate cu ușurință, există tendința de a performa mai bine în sarcini simple și mai rău în sarcini complexe.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) sintetizează explicațiile teoretice ale lenevirii sociale și observă că multe dintre ele sunt contradictorii. Multe dintre aceste perspective se concentrează asupra consecințelor psihologice ale plasării oamenilor în situații în care știu că eforturile lor nu sunt ușor de identificat și nu sunt evaluate personal. Cea mai populară explicație a fenomenului este „Teoria impactului social” (Latané, 1997), împreună cu noțiunea de difuziune a responsabilității care susține că într-un grup se împărtășește responsabilitatea cu ceilalți membri ai grupului și acest lucru poate duce la o diminuare a efortului personal.

Mureșan (2005 p. 168) observă că „Pentru explicarea efectului de eschivare se recurge la teoria «responsabilității difuze» (Latané,1981), care face asumpția că, pe măsură ce numărul membrilor crește, descrește responsabilitatea față de îndeplinirea sarcinii. Fiecare participant își imaginează că celălalt se va implica mai tare”.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) se referă la o serie de autori care susțin că în realitate există efecte combinate ale facilitării sociale și lenevirii sociale asupra performanțelor individuale în cadrul unei echipe:

1. atunci când prezența altora crește evaluarea activității unei persoane, performanțele pentru o sarcină ușoară sau „dominantă” vor fi îmbunătățite, oamenii fiind mai motivați;
2. performanța în sarcini mai dificile (non dominante) poate deveni mai slabă din cauza creșterii stresului;
3. când prezența celorlalți scade evaluarea activității unei persoane, performanța în sarcini ușoare va fi afectată, deoarece nu ne pasă (prag social);
4. performanța în sarcini dificile se îmbunătățește, deoarece într-un grup scade anxietatea („securitate socială”).

9.2. Leadershipul în sport

9.2.1. Conceptul de leadership

Conducerea (*Leadership*) a fost definită de drept „utilizarea influenței necoercitive pentru a direcționa și coordona activitățile membrilor grupului pentru a atinge un obiectiv" (Moorhead și Griffin, 1998, p. 352 apud Jarvis, 2006, p. 93).

Mureșan (2005, p. 89) notează că „În psihologia socială, conducerea este definită sintetic ca procesul prin care un membru al grupului îi influențează pe ceilalți membri, în vederea atingerii unor scopuri specifice ale grupului" .

Stogdill (apud Neculau, 1996, p. 157) definea conducerea ca fiind „un proces de influențare a activităților unui grup, organizat în eforturile sale spre stabilirea și realizarea scopului".

Dintre teoriile conducerii, de cea mai mare popularitate s-au bucurat (Jarvis, 2006), teoriile trăsăturilor și teoria contingenței.

Abordările psihologice timpurii ale leadershipului au subliniat importanța trăsăturilor de personalitate în definirea liderului. Cercetările au încercat să descopere care sunt trăsăturile care fac un lider bun și deși nu au obținut rezultate concludente au evidențiat câteva caracteristici care se regăsesc la un mare număr de lideri de succes. Astfel, Kirkpatrick și Locke (1991) au identificat opt caracteristici asociate unui leadership de succes: impuls (ambiție și persistență), onestitate, motivație de a conduce, autoconfidență, inteligență, expertiză în scopul grupului, creativitate (imaginație și originalitate) și flexibilitate.

Conform lui Mureșan (2005, p. 79),

> „Studiile confirmă, deci, în mare măsură teoria cunoscută în psihologia socială ca a «marii personalități» (*great personality theory*), care afirmă că liderii puternici au calități similare, ce îi deosebesc de oamenii de rând, concepție împărtășită larg și de conștiința comună, prinsă în limba română în sintagma «*stofă de conducător*» (Iluț, 2002)".

Autorul se referă la Teoria contingenței a lui Fiedler (1967) care afirmă că succesul conducerii depinde de caracteristicile liderilor și de situația în care conduc (de natura situației de grup). Teoria încearcă să creeze un echilibru între exagerarea rolului situației în practicarea leadershipului situațional și a identificat două categorii de lideri, cei care sunt orientați spre sarcini, principala lor preocupare fiind sarcina grupului, și cei care sunt orientați către persoane, principala lor preocupare fiind membrii grupului.

Iluț (2002, apud Mureşan, 2005, p. 92) precizează că „dimensiunea focalizării pe relații cuprinde două subdimensiuni și anume relațiile socioafective ale liderului cu membrii grupului și relațiile dintre acești membri".

Mureşan (2005, p. 92) subliniază, în plus, că „Sunt posibile evident și alte combinații: moderat orientat în amândouă direcțiile, puternic orientat spre îndeplinirea sarcinii, mai puțin preocupat de oamenii din subordine (relațional), și invers".

Literatura (Jarvis, 2006) diferențiază între conducerea informală și cea formală.

Așa cum subliniază Mureșan (2005, p. 90)

> „Disocierea lider formal – lider informal se referă la statutul de recunoaștere oficială. După modalitățile de alegere, adică cum a ajuns persoana respectivă în poziția de lider, avem lideri numiți, lideri aleși și lideri emergenți. Toate grupurile mari și organizațiile au un conducător, cu responsabilități bine definite, în societățile moderne înscrise în documente oficiale (Handy, 1993). Dar chiar acolo unde grupurile sunt informale, unde nu există organigrame, funcționează lideri, ei – ca și grupurile din care fac parte – având un caracter informal, neoficial, nescris".

Literatura de specialitate (Jarvis, 2006) consideră relația antrenor–sportivi un caz special de conducere. Sportivii petrec mult timp cu antrenorii lor și se bazează pe ei pentru informații, direcție, feedback și sprijin. Autorul îi citează pe Jowett și Cockerill (2002) care descriu relația antrenor-sportivi în termeni de trei variabile cheie: apropiere, coorientare și complementaritate:

- apropierea reflectă aspectele emoționale ale relației, referindu-se la atașamentul dintre antrenor și sportiv;
- coorientarea reflectă aspectul cognitiv al relației, referindu-se la totalitate cunoștințelor, opiniilor și preocupărilor antrenorului și sportivului;
- complementaritatea reflectă aspectul comportamental al relației, incluzând comportamentul interpersonal dintre antrenor și sportiv, în special cooperarea lor efectivă.

Un aspect important în conducerea specifică sportului este autoritatea și exercitarea autorității caracterizată „prin dreptul antrenorului de a formula condițiile, în care el și colectivul trebuie să acționeze pentru îndeplinirea atribuțiilor care le revin" (Mureșan, 2005, p. 97).

Autoritatea este legată de putere care

> „îi este necesară antrenorului, când dorește să mobilizeze echipa în direcția atingerii obiectivelor. O conducere eficientă

presupune o folosire înțeleaptă a puterii, iar puterea la rândul ei se dobândește printr-o conducere eficientă. Puterea poate fi utilizată atunci când cei conduși recunosc autoritatea conducătorului. Altfel spus, trebuie câștigat mai întâi respectul membrilor echipei, pentru a putea fi utilizată puterea, în canalizarea lor spre autodepășire și succes".

Pe de altă parte, există o putere charismatică care implică faptul „că acțiunile și chemările liderului răspund orizontului de așteptări a unei mulțimi de oameni, ci și capacitatea acestuia de a propune scopuri înalte și de a convinge că ele se pot îndeplini, prin efort colectiv" (Mureșan, 2005, p. 89).

9.2.2. Stilul de conducere

Preocupările pentru stilul de conducere au început în anii '60 când se vorbea despre tip de conducere și stil de conducere, fără să facă o distincție între cei doi termeni. Leonard Kazimier aduce în anul 1969, în discuție noțiunea de stil de conducere, vorbind despre stiluri de conducere pozitive și negative, sau stiluri de conducere centralizate și descentralizate, în funcție de gradul de delegare a autorității (apud Zlate, 2004/2008).

Zlate (2004) precizează că în sens larg, stilul de conducere desemnează felul în care se lucrează cu oamenii iar în sens restrâns, se rezumă la ansamblul de atitudini și metode de lucru folosite de leader în exercitatea funcțiilor. Autorul reține definiții ale stilului de conducere precum cea propusă de Adair (ca exprimând modalitățile în care conducătorii își exercită atribuțiile ce le revin în planificarea, organizarea, antrenarea și coordonarea activității, fiind definit în principal de atitudinea față de subordonați) (p. 98) dar apreciază că toate definițiile stilului de conducere au fost, în timp contestate ca fiind limitate sau constrângătoare.

Din perspectivă psihosocială, autorul definește stilul de conducere ca fiind „modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător" (Zlate, 2004, p. 98).

În timp, s-au conturat o serie de concepții și teorii asupra stilurilor de conducere:

- Abordarea stilurilor conducerii prin prisma trăsăturilor leaderului;
- Abordarea stilurilor de conducere prin prisma comportamentului leaderului;
- Abordarea stilurilor de conducere prin prisma situațiilor.

În perioada anilor 1948-1959, s-a realizat un număr apreciabil de studii care concluzionau că există o legătură foarte slabă între trăsăturile de personalitate și stilul de conducere. În anii '70, după ce a analizat nu mai puțin de 163 de studii, același autor concluziona că „leaderii, în raport cu membrii grupului, erau situați pe un nivel mai înalt în privința orientării asupra realizării, adaptabilității, ascendenței, energiei, asumarea responsabilității, încrederea în sine și sociabilitatea e transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător".

O problemă frecvent abordată în literatura de specialitate cu privire la stilurile de conducere este problema factorilor favorizanți.

Zlate (2004, p. 124) îi citează pe Tannenbaum și Schmidt (1958) care au descris:

- *factori ce țin de lider* care se referă la trăsături de personalitate, disponibilități, cunoștințe. experiență;
- *factori care țin de subordonați* care se referă atât la trăsăturile de personalitate ale acestora cât și la așteptările individuale în relația cu leaderul;
- *factori care țin de situație* care vizează particularitățile situației generale, în care intră tipul de organizație, eficiența grupului, presiunea timpului.

În anii '90, la factorii ce țin de leader au fost adăugați, pe lângă *trăsăturile de personalitate*, gradul de stres și vârsta; la factorii ce țin de subordonați: *autoevaluarea inteligenței și competenței*, vârsta și educația. Un al treilea factor se referă la *sarcină*, mai exact la natura ei, complexitatea, importanța, restricțiile de realizare, iar cel de-al patrulea factor se referă la *ambianță*, adică la puterea leaderului, relațiile acestuia cu grupul și organizația, tehnologia, normele și structura.

Cea mai timpurie dar încă influentă distincție este cea realizată de Lewin (1939, apud Jarvis, 2006) dintre stilurile de conducere *autoritare*, *laissez-faire* și *democratic*.

Prima tipologie din punct de vedere istoric este cea propusă de Kurt Lewin și colaboratorii lui, Lippitt și White, în 1939. Este o tipologie unidemensională întrucât se centrează doar pe problematica luării deciziilor, considerată ca fiind principala activitate pe care o desfășoară un conducător.

Liderul autoritar ia decizii singur și se așteaptă la ascultare din partea grupului. Această abordare are avantaje și dezavantaje în sport. Principalul avantaj constă în faptul că membrii echipei pot fi în continuare direcționați către acțiuni intenționate atunci când sunt epuizați, stresați și deziluzionați. Cu toate acestea, conducerea autoritară are costurile sale; unii membri ai grupului în absența liderului, pot avea dificultăți în a se motiva.

Liderul laissez-faire lasă membrii grupului să continue sarcina curentă fără nici o interferență. Acești lideri pot ajuta membrii grupului, dar nu încearcă să organizeze sau să motiveze grupul în ansamblu, le poate permite să își exploreze talentele fără a îi restricționa inutil.

Liderul democrat ia decizii în funcție de perspectiva și opiniile membrilor grupului, îi susține și orientează în direcția propriului lor potențial.

Mureșan (2005) sistematizează particularitățile celor trei tipuri de lideri în activitatea sportivă astfel:

> „În grupul condus autoritar, intensitatea muncii este mare, grupul este eficient, dar membrii săi nu manifestă prea multe relații mutuale și legătura dintre ei e slabă. Față de antrenor, se manifestă uneori agresivitate și neacceptare. Conducerea democratică a grupului dezvoltă o mai bună coeziune, dar în organizarea activității se consumă mult timp înainte să se ajungă la consens; munca este plăcută, deși nu este prea intensă. În cadrul conducerii nedirective, coeziunea nu se stabilește, membrii grupului sunt nemulțumiți de faptul că nu sunt organizați și că activitatea este neeficientă" (p. 94).

Autorul, prezintă comparativ stilurile de conducere în raport cu orientarea specifică activității sportive:

– Stilul *autoritar*: centrat pe victorie;
– Stil *de comandă*: orientat spre sarcină;
– Stilul *democratic*: centrat pe sportiv;
– Stil *cooperant*: orientat spre oameni (Mureșan, 2005, p. 94).

Zlate (2004, p. 104) menționează tipologia lui Brown care descrie trei tipuri de lideri autoritari și două tipuri de lideri democrați:

Autoritarul strict/absolut care este un conducător dur, sever, violent, în fața căruia subordonații nu au nici o șansă de replică, este generos cu cei despre care știe că-și îndeplinesc conștiincios sarcinile, ține la distincția dintre conducător și condus;

Autoritarul binevoitor care ascultă opiniile subalternilor dar face numai ceea ce crede el de cuviință, este mai aproape de subordonați în sensul că îl interesează viața extraprofesională a acestora, iar pentru acest lucru este apreciat;

Autoritarul incompetent care este despotic, inegal și nesigur, brutalizează, minte, corupe, este centrat pe realizarea scopurilor personale iar pentru acest lucru ia toate măsurile necesare;

Democratul veritabil/autentic care își deleagă foarte mult autoritatea, subordonații au libertatea de a alege, dacă lipsește, nu apar probleme în grup;

Pseudodemocratul/autoritarul novice care pare interesat de problemele oamenilor, însă de fapt se centrează pe propriile interese.

O tipologie a liderilor (Vroom, apud Zlate, 2004, p. 104) a introdus o serie de stiluri intermediare, mai probabil a fi găsite în realitatea organizațiilor:

Autocratic I (AI): leaderul rezolvă problemele sau ia decizii, folosindu-se de informațiile pe care le are la dispoziție în acel moment;

Autocratic II (AII): leaderul obține informațiile necesare de la membri, apoi hotărăște care e soluția la problemă. Este posibil ca leaderul să nu comunice problema atunci când culege informațiile. Membrii adună informațiile și nu evaluează soluții alternative;

Consultativ I (CI): leaderul are oameni, membri importanți ai grupului cu care discută în particular problemele, le preia apoi ideile și sugestiile. În final tot el ia decizia, nu neapărat sub influența grupului;

Consultativ II (CII): conducătorul discută cu toți membrii grupului, obținând idei și sugestii. Apoi ia decizia, nu neapărat sub influența grupului.

Zlate (2004) semnalează necesitate evaluării eficienței stilurilor de conducere și inventariază principalele utilizate. Astfel, un prim criteriu este *numărul efectelor pozitive și negative ale stilurilor de conducere.* Chiar și stilul de conducere autoritar se soldează cu câteva efecte pozitive: scurtarea procesului luării deciziilor, dezvoltarea spiritului de disciplină la subordonați. Aceste efecte pozitive pentru stilul de conducere autoritar se transformă în efecte negative pentru stilul de conducere democratic.

Un al doilea criteriu ce trebuie luat în seamă este *semnificația reală a efectelor pozitive și negative.* Unele efecte care inițial sunt pozitive sau cel puțin par se pot transforma în timp în efecte negative. Exemplul pe care îl oferă Zlate se referă la luarea deciziilor, la faptul că într-o organizație în care se practică un stil de conducere autoritar putem spune că procesul luării deciziilor este mai scurt, ceea ce echivalează cu un efect pozitiv, însă faptul că decizia este luată repede și doar de o singură persoană, poate duce la grave erori, acest fapt echivalând cu un efect negativ. Ceea ce încearcă autorul să evidențieze este faptul că problematica efectelor este o chestiune delicată și care implică analiza profundă a consecințelor practicării unui stil sau altul de conducere. Fiecare element are două fețe, privit pe o parte, ne sugerează ideea eficienței, privit pe cealaltă parte, sugerează ideea ineficienței. Nu trebuie ignorat nici faptul că există diferențe în percepția subordonaților și a superiorilor - ceea ce unora li se pare eficient, celorlalți este posibil să li se pară ineficient.

Un al treilea criteriu se referă la *consecințele practicării de lungă durată a stilurilor de conducere.* Practicarea unui anumit stil nu trebuie să rigidizeze persoana care conduce chiar dacă stilul ales, inițial i-a demonstrat

eficiența. Dacă la constituirea unui grup, este nevoie de un conducător autoritar care să pună ordine în grup, să distribuie roluri și sarcini, să monitorizeze orice activitate spre a putea identifica dificultățile care apar și a le putea soluționa la timp, când grupul s-a maturizat, s-a „sudat", atunci este momentul să se treacă ușor, treptat, către o conducere mai democratică, care să nu sufoce subordonații care deja își cunosc rolurile și atribuțiile în grup.

Ultimul criteriu este cel *situațional* care pare a fi cel mai relevant în evaluarea eficienței pentru că s-a demonstrat că unele stiluri sunt potrivite și chiar indicate în anumite situații, însă altele, în aceleași situații sunt nepotrivite și chiar neindicate.

9.3. Evaluare și intervenție în grupurile și echipele sportive

Unul dintre cele mai utilizate instrumente în cercetările asupra grupurilor sportive este Chestionarul mediului grupului (*Group Environment Questionnaire*/GEQ) dezvoltat de Carron și echipa (1985). Chestionarul conține 18 itemi care evaluează patru dimensiuni ale coeziunii grupului: a) integrarea grup-sarcină (percepțiile fiecărui membru al grupului privind gradul de unitate pe care grupul îl are față de sarcină; GI-T), b) integrarea individ-grup (percepțiile individuale asupra gradului de unitate a grupului în ceea ce privește aspectele sociale; GI-S), c) atracția individuală față de binomul grup-sarcină (percepțiile membrilor grupului cu privire la implicarea personală în aspectele sarcinilor grupului; ATG-T) și d) atracția individuală față de binomul individ-grup (percepțiile individuale ale membrilor grupului asupra implicării lor în aspectele sociale ale grupului; ATG-S). În general, utilitatea GEQ a fost susținută printr-o serie de studii (Dion, 2000) dar analize factoriale independente pun sub semnul întrebării structura factorilor instrumentului (Eys, Loughead, Bray și Carron, 2009).

Un alt instrument frecvent utilizat în cercetările aspectelor sociale ale activității sportive este Scala de conducere în sport (*Leadership Scale for Sports*/LSS) (dezvoltat de P. Chelladurai și S. Saleh, 1980) pentru examinarea comportamentului antrenorului. Autorii instrumentului s-au bazat pe un model multidimensional al leadershipului în sport care propune cinci dimensiuni importante ale comportamentului antrenorului. Chestionarul este format din 40 de itemi împărțiți în cinci dimensiuni: 1. formare și instruire, 2. comportament democratic, 3. comportament autocratic, 4. suport social, 5. feedback pozitiv.

Scara originală LSS din trei versiuni care sunt utilizate pentru a măsura: 1) preferința sportivilor pentru comportamentul antrenorului, 2) percepția sportivilor asupra comportamentului antrenorului lor și

3) percepția antrenorilor asupra propriului comportament (Wałach-Biśta, 2013).

Intervențiile în grupurile sportive sunt orientate, în general spre construirea și dezvoltarea echipelor (*Team building*) punându-se un accent deosebit pe consolidarea coeziunii acestora (Bruner, Eys, Beauchamp și Côté, 2013; Moran, 2013).

Literatura de specialitate (Moran, 2013) se referă la două tipuri de intervenții de team building care se disting în psihologia sportului și a exercițiului - intervenții directe și intervenții indirecte.

În paradigma intervențiilor directe, antrenorul, managerul sau consultantul în psihologia sportului lucrează direct cu sportivii din echipă, în efortul de a crește coeziunea dintre ei și de a favoriza o viziune comună și sentimentul identității echipei. În paradigma indirectă, consultantul instruiește antrenorii și managerii în abilitățile de construire a echipei, mai degrabă decât să lucreze direct cu sportivii.

O serie de autori (Carron și Hausenblas, 1998; Estabrooks și Dennis, 2003, apud Moran, 2013) apreciază că intervenția de team building în sport este mai degrabă indirectă din cauză că: a) majoritatea antrenorilor/ managerilor vor să fie implicați în medierea intervențiilor consultanților către membrii echipei lor, deoarece pretind că își cunosc mai bine sportivii; b) mulți antrenori sunt reticenți în a renunța la controlul asupra echipei în favoarea unui consultant extern; c) sunt suspicioși cu privire la intențiile consultanților externi.

Intervențiile directe de construire a echipei (*Direct team-building interventions)* includ în general patru etape: evaluare, educație, brainstorming și stabilirea obiectivelor (Yukelson, 1997 apud Moran, 2013).

În prima etapă, consultantul trebuie să evalueze cât mai exact situația actuală a echipei ceea ce presupune întâlnirea cu antrenorii, ascultarea și observarea sportivilor/jucătorilor pentru a determina obiectivele, așteptările și preocupările întregii echipei.

În etapa de educație, consultantul trebuie să ofere echipei informații elementare despre cum se dezvoltă grupurile în timp.

În cea de-a treia etapă, Yukelson recomandă ajutarea echipei să genereze și să-și prioritizeze nevoile actuale iar în etapa finală, aceste nevoi trebuie analizate pentru a determina obiectivele intervenției.

Intervențiile indirecte de construire a echipei, dominante în sport, se realizează pe baza modelului teoretic dezvoltat de Carron (1997, apud Moran, 2013). În acest model, procesul de intervenție are patru etape:

a) o fază introductivă (care durează de obicei mai puțin de douăzeci de minute), în care consultantul descrie antrenorului echipei atât natura cât și avantajele construirii echipei;

b) o etapă conceptuală, care durează aproximativ aceeași perioadă de timp, în care este explicat obiectivul coeziunii sporite a echipei ca rezultat a trei factori: mediul echipei (caracterul distinctiv al echipei), structura echipei (normele) și procesele sale de comunicare;
c) o etapă practică care are loc în colaborare cu antrenorul/ managerul echipei și implică munca practică de generare a cât mai multor strategii de construire a echipei;
d) o etapă de intervenție, în care metodele de formare a echipei sunt puse în aplicare de către antrenor/manager cu asistența consultantului.

Moran (2013) notează faptul că există doar câteva studii, dintre care unele au obținut rezultate neconcludente, asupra eficienței intervențiilor directe și indirecte de team building. Autorul se referă la studiul derulat de Prapavessis, Carron și Spink (1996) care au evaluat percepțiile jucătorilor de fotbal privind coeziunea echipei înainte de începutul sezonului și după o perioadă de opt săptămâni de intervenție. Rezultatele nu au indicat nicio diferență semnificativă de coeziune între jucători în diferitele condiții deci intervenția de team building nu a fost eficientă în acest studiu. În schimb, s-a dovedit că intervențiile similare de construire a echipei sunt moderat eficiente în contextul exercițiilor. Această discrepanță se poate explica prin faptul că, la nivelul echipei sportive coeziunea dintre membrii este mai mare decât cea dintre membrii grupului de exerciții și intervențiile concepute pentru a consolida coeziunea pot produce mai puțin schimbări la aceștia.

Moran (2013) se referă la o serie de implicații practice pentru antrenori ale intervențiilor de construire eficientă a echipei: antrenorii ar trebui să încerce să creeze un mediu de echipă în care să existe canale deschise de comunicare între coechipieri și între membrii echipei și personalul de instruire/management. Ca modalități practice de îmbunătățire a comunicării în echipe se recomandă: a) organizarea de întâlniri periodice ale echipei pentru a discuta probleme care pot fi completate în propoziții precum „Ar fi mai bine dacă …"; b) recunoașterea importanței rolurilor individuale în cadrul grupurilor de sportivi (tuturor jucătorilor trebuie să li se spună exact cum pot contribui la reușita echipei); c) antrenorii trebuie să învețe să stabilească obiective de grup provocatoare pentru echipele lor; d) consolidarea sentimentului colectiv al identității echipei prin încurajarea coechipierilor să poarte îmbrăcăminte similară pentru echipă.

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012) notează că specialiștii recunosc că modelele tradiționale de intervenție, bazate pe sportivul care lucrează independent cu un psiholog sportiv prezintă multe dificultăți și că sunt preferate intervențiile moderne care se concentrează pe dezvoltarea și

abilitarea antrenorului pentru gestionarea problemelor echipei în momentul în care apar. Aceste intervenții recomandă antrenorului să cunoască fiecare jucător cu responsabilitățile sale, să stabilească obiectivele echipei, să creeze canale de comunicare deschise și să monitorizeze starea de bine psihologică a membrilor echipei. Autorii consideră că obiectivul final al unei intervenții de succes ar trebui să fie ca psihologul sportiv care intervine să devină în mare măsură redundant, iar antrenorul să întruchipeze principiile asociate cu intervenția, să conceapă și implementeze programe personalizate de construire a echipei.

LeUnes (2011) se referă la foarte popularul manual intitulat *Sport Psychology: Concepts and Applications* (Richard Cox de la Universitatea din Missouri) care sugerează o serie de intervenții pentru dezvoltarea echipelor sportive, respectiv:

1. Familiarizarea fiecărui jucător cu responsabilitățile celorlalți jucători (ca tactică care ar putea fi folosită pentru a permite jucătorilor să exerseze toate pozițiile din echipă);
2. A cunoaște ceva personal despre fiecare sportiv din echipă (obiectivele de viață, relația cu părinții, porecle sau hobby);
3. Dezvoltarea mândriei de a aparține echipei și structurilor mai largi. În sporturi precum baschetul sau voleiul, numărul jucătorilor este mai mic, subunitățile mai puțin distincte și aplicarea acestui principiu mai puțin clară;
4. Dezvoltarea sentimentului de „proprietate” în rândul jucătorilor - sportivii trebuie sprijiniți să își vadă echipa ca pe a lor, mai degrabă decât ca proprietatea exclusivă a antrenorilor sau a conducerii echipei;
5. Stabilirea de obiective și exprimarea mândriei cu privire la realizările ei;
6. Asigurarea că fiecare jucător din echipă își învață și crede că rolul său este important. Unul dintre marile provocări ale antrenorului de succes este acela de a menține fiecare jucător fericit cu rolul său în echipă, fie că este superstar sau ultimul om de pe bancă;
7. Acceptarea faptului că, din când în când, este firesc să apară dizarmonii în echipă;
8. Evitarea formării de clișee referitor la obiectivele sarcinii unei echipe;
9. Dezvoltarea de exerciții de echipă care încurajează cooperarea membrilor.

Bruner, Eys, Beauchamp și Côté (2013) observă că, deși dezvoltarea echipelor sportive (*Team building*) este considerată una dintre cele mai

eficiente intervenții de dezvoltare a grupului în organizații, există puține încercări de sinteză a cercetărilor asupra acestei dezvoltări. În consecință, autorii au studiat textele influente (articole, cărți și capitole) care oferă informații asupra practicării acestei intervenții. Rezultatele au relevat modul în care concentrarea pe coeziune a ajutat la modelarea conceptualizărilor și cercetării actuale a dezvoltării echipelor în sport. Autorii se referă la metaanaliza realizată de Martin și colaboratorii (2009) asupra a 17 studii focalizate pe dezvoltarea echipelor în sport. Metaanaliza a vizat tipul de intervenție, modul de livrare, durata acesteia, participanții (gen, tip de sport practicat) și variabilele dependente abordate (coeziunea, performanța, cognițiile, rolurile, anxietatea). În general, eficiența intervențiilor de dezvoltare a echipelor în sport a fost considerată ca dimensiune pozitivă și moderată. Examinarea potențialilor moderatori care atenuează eficacitate acestui demers a dus la o serie de constatări notabile: cele mai mari efecte s-au găsit în studiile dezvoltării echipelor care prezintă proiecte neexperimentale, folosind o abordare de stabilire a obiectivelor și intervenții de dezvoltare care au fost mai îndelungate, dezvoltarea acestor echipe având un efect mai puternic asupra performanței decât asupra coeziunii.

Metaanaliza sugerează că tipurile specifice de intervenții pentru dezvoltarea echipelor sportive cu eficiență maximă s-au focalizat pe coeziunea și performanța echipei.

Capitolul 10

SERVICII PSIHOLOGICE ÎN DOMENIUL SPORTULUI

10.1. Servicii psihologice în domeniul sportului – unitate și diversitate

Particularitățile și evoluția serviciilor furnizate de psihologi în domeniul sportului constituie o temă de mare interes atât pentru practicieni cât și pentru cercetători (Andersen, Van Raalte și Brewer, 2001).

Pentru autori ca Vealey (2007, p. 288) afirmarea și promovarea serviciilor psihologice în domeniul sportului reprezintă indicatorul trecerii psihologiei sportului de la statutul de disciplină academică la cel de domeniu profesional interdisciplinar cu caracter predominant aplicativ. Această trecere a fost favorizată de o serie de evenimente precum: a) elaborarea de către Comitetul Olimpic al SUA (în 1983) a unor ghiduri de furnizare a serviciilor psihologice în domeniul sportului; b) prima furnizare sistematică (în 1984) a unor servicii psihologice în domeniul sportului către echipa olimpică americană; c) angajarea unui psiholog sportiv cu normă întreagă de către USOC și constituirea (în 1986) a Asociației pentru dezvoltarea psihologiei aplicate în sport (*Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*/AAASP); d) constituirea (în 1987) a Diviziei de Psihologie a exercițiului și sportului în cadrul Asociației Americane de Psihologie (*Exercise and Sport Psychology within the American Psychological Association*); e) înființarea revistelor *Sport Psychologist* (în 1987) și *Journal of Applied Sport Psychology* (în 1989); dezvoltarea unui program de certificare pentru practicienii din psihologia sportului de către AAASP (în 1991); f) publicarea a numeroase cărți dedicate intervențiilor de antrenament mental (Harris și Harris, 1984; Nideffer, 1981; Orlick, 1980, 1986, 1990); g) elaborarea standardelor de pregătire și competențe profesionale (Morris, Alfermann, Lintunen, & Hall, 2003; Tenenbaum, Lidor, Papaioannou și Samulski, 2003); h) elaborarea de ghiduri etice pentru furnizarea serviciilor (Petitpas, Brewer, Rivera și Van Raalte, 1994).

Lavallee, Kremer, Moran și Williams (2012, p. 38) subliniază faptul că furnizarea serviciilor psihologice în domeniul sportului este diferită de furnizarea de servicii în alte domenii aplicative ale psihologiei. Autorii îl citează pe Andersen (2000) care aprecia că, în domeniul sportului, serviciile

psihologice sunt mai variate decât serviciile psihologice oferite în majoritatea domeniilor aplicative ale psihologiei. Alți autori (Huang și Hung, 2008) notează că furnizarea serviciilor de psihologia sportului este mai puțin formală și structurată comparativ cu furnizarea serviciilor tradiționale de psihologie.

Poczwardowski, Sherman și Ravizza (2004, p. 453), într-un articol citat de foarte multe lucrări în domeniu, se referă la un set de elemente care stau la baza furnizării eficiente a serviciilor psihologice în domeniul sportului, componente pe care le aranjează, de la interior (cele mai stabile) la exterior (cele mai dinamice) astfel:

a) credințele și valorile personale de bază în furnizarea serviciilor,
b) paradigma teoretică în care este interpretată schimbarea comportamentului în cadrul serviciilor oferite,
c) modelele de practică și rolul specialistului în furnizarea serviciilor,
d) obiectivele intervențiilor,
e) tehnicile și metodele de intervenție.

Literatura de specialitate (a se vedea lucrările citate de Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004, p. 453) se referă la cinci modele de livrare a serviciilor psihologice în sport (*models of sport psychology service delivery*) utilizate cel mai frecvent în domeniu:

1. modelul formării abilităților psihologice (*psychological skills training model*) (PST),
2. modelul consilierii (*counseling model*),
3. modelul medical (*medical model*),
4. modelul interdisciplinar al științei sportului (*interdisciplinary sport science model*),
5. modelul consultanței supervizate cu abordare integrativă (*supervisory consulting model with integrative approach*).

Autorii citați mai sus prezintă aceste modele (pp. 454-457) din care preluăm aspectele esențiale deoarece cunoașterea și evaluarea lor sunt necesare oricărui furnizor de servicii psihologice în domeniul sportului.

Formarea abilităților psihologice (*Psychological Skills Training Model*/PST) ca model de livrare a serviciilor psihologice în sport urmărește îmbunătățirea performanței și dezvoltarea personală prin schimbarea comportamentului (care se produce prin învățarea despre aspectele psihologice ale performanței sportive și prin dezvoltarea abilităților psihologice). Autorii apreciază că practica în psihologia sportului a fost cel mai frecvent asociată cu: a) antrenarea/exersarea/dezvoltarea deprinderilor psihice (*psychological skills training*) (Vealey, 1988); b) antrenamentul mental (*mental training*) (Uneståhl, 1982); c) antrenarea abilităților mentale

(*mental skills training*) (Thompson, 1998). Se consideră că toți psihologii sportivi preocupați de problemele legate de performanța sportivă au nevoie de expertiză în zona PST dar nu se pot limita la acest model care se focalizează exclusiv pe client (pentru detalii, a se vedea Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004).

Consilierea ca model de livrare a serviciilor psihologice în sport (*Counseling Model of sport psychology practice*) depășește modelul PST prin faptul că se focalizează și pe alte probleme ale clienților precum: abilitățile sportive și cele de viață, starea de bine a sportivului, relațiile sale interpersonale și viața academică. Autorii exemplifică acest model cu intervenția de dezvoltare a vieții care se bazează pe o perspectivă psihoeducațională holistică (Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004, p. 453.

Modelul medical de livrare a serviciilor psihologice în sport subliniază importanța intervenției psihologice pentru tratarea diferitelor reacții comportamentale, emoționale și cognitive la stresorii procesului de antrenament, ai performanței sportive și ai vieții personale (depresie, furie și agresiune, abuz de substanțe sau tulburări alimentare). Modelul „se concentrează pe eliminarea bolii și/sau anomaliilor" (Thompson, 1998a, p. 3). Autorii notează că, istoric, modelul medical a fost primul (și singurul timp de câteva decenii) utilizat de psihologii sportivi și ca atare a fost esențial pentru dezvoltarea practicii psihologiei sportului (Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004, p. 453).

Modelul interdisciplinar al științei sportului (*Interdisciplinary Sport Science Model*) pentru livrarea serviciilor psihologice în sport pleacă de la presupunerea filosofică și empirică că problemele asociate performanței sportive nu pot fi atribuite doar problemelor psihologice ci și biomecanicii, fiziologiei exercițiului, învățării motorii, medicinii sportive sau nutriției sportive (Boutcher & Rotella, 1987; Gordin & Henschen, 1989; Loehr, 1990; Ravizza, 1988, 1990; Weiss, 1995). Unii practicieni au etichetat această abordare versatilă multimodală (Gordin și Henschen, 1989) și abordare științifică integrată a sportului (Weiss, 1995). În concordanță cu această viziune filosofică, antrenamentul mental sau psihologic este o componentă importantă în pregătirea zilnică a sportivilor care depășește obiectivele intervenționale (educative, preventive sau de remediere) ale PST, consilierii și modelului medical. Filosofic, modelul oferă o punte către modelul consultanței supervizate (*supervisory consulting model*), cu o abordare integrativă.

Modelul supervizării în prestarea serviciilor în sport (*The supervisory model of sport psychology service deivery*) „include pregătirea și supervizarea unui profesionist adecvat din cadrul organizației care oferă

antrenament real sportivilor" (Smith & Johnson, 1990, p. 347). Unii practicieni în psihologia sportului susțin că, în anumite situații, antrenorii înșiși, în baza cunoștințelor, sunt în cea mai bună poziție pentru a implementa un program PST. În consecință, cu unele instrucțiuni și supervizare venite din partea specialistului, antrenorii pot fi foarte eficienți în predarea simultană a componentelor fizice și mentale ale sportului lor. În literatură, această abordare este denumită consultare triadică (*triadic consultation*). Autorii precizează că psihologii sportivi preferă să folosească termeni precum modelul consultanței supervizate (*supervisory consultation model*) (Perna și colab., 1995) sau împuternicire organizațională (*organizational empowerment*) (Smith & Johnson, 1990) (pentru detalii: Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004).

Considerarea organizației sportive drept client în furnizarea serviciilor de psihologia sportului arată un model distinct în curs de dezvoltare și a fost denumit intervenție organizațională (*organizational intervention*). Esența acestei abordări este extinderea serviciilor psihologice dincolo de sportiv și pregătirea antrenorilor și a personalului administrativ pentru a facilita intervenția psihologică. Acest model de practică se confruntă cu o serie de provocări de implementare.

Modelul instruirii integrative (*integrative instruction model*) în livrarea serviciilor psihologice în sport implică o perspectivă educațională, holistică, în dezvoltarea abilităților mentale și fizice. Abordarea presupune predarea abilităților sportive împreună cu abilitățile mentale (Sherman, 1999; Sinclair și Sinclair, 1994) (pentru detalii și autori citați: Poczwardowski, Sherman și Ravizza, 2004, pp. 454-457).

Furnizarea serviciilor psihologice în domeniul sportului este un proces complex cu o euristică specială (*Sport psychology service delivery*/SPSD *heuristic*), așa cum subliniază autori ca Poczwardowski și Sherman (2011). În studii care au demarat în jurul anilor 1988 și continuă, autorii au identificat drept cele mai importante elemente componente ale serviciilor psihologice în domeniul sportului:

- relația specialist-client;
- variabile legate de specialist/furnizorul de servicii;
- variabile legate de client/beneficiar.

Relația furnizor de servicii/specialist–client joacă un rol fundamental în eficiența serviciului oferit indiferent de orientarea teoretică a specialistului. Specialiștii în psihologia sportului au recunoscut de mult importanța procesului interpersonal în furnizarea serviciilor de psihologia sportului. Autorii îi citează pe Gould (1989), Henschen (1991) şi Neff (1990) care au subliniat că o bună relație specialist-client creşte eficiența intervențiilor de îmbunătățire a performanței sportive.

Cele mai importante variabile legate de specialist/furnizorul de servicii sunt, alături de caracteristicile personale, exigența (Salmela, 1989) și cunoașterea sportului particular în care performează sportivul.

Variabilele legate de clientul/beneficiarul serviciilor psihologice în domeniul sportului sunt, așa cum au fost sistematizate de autori ca Wrisberg, Simpson, Loberg, Withycombe și Reed (2009): deschiderea la procesul de consultanță psihologică, variabile demografice (rasă, etnie, sex) și percepția specialistului ca fiind familiarizat cu sportul pe care îl practică, natura implicării în activitate/sport, motivația pentru îmbunătățirea unor aspecte specifice ale funcționării psihice, autenticitatea.

Literatura de specialitate (García-Naveira, 2010) precizează că serviciile oferite de psihologii sportivi sunt direcționate: a) spre individ (sportiv) și b) spre grupul/grupurile sportive. Autorii listează următoarele tipuri de activități în contextul serviciilor psihologice furnizate în domeniul sportului:

- Activități îndreptate către sportiv;
- Activități direcționate către echipă;
- Activități direcționate către antrenori;
- Activități direcționate către familie;
- Activități direcționate către echipa din zona medicală;
- Activități direcționate către arbitri.

Moran (2013) diferențiază două categorii de servicii psihologice în domeniul sportului:

a) consultanță pentru îmbunătățirea performanței;
b) servicii de consiliere/psihologie clinică.

Serviciile din prima categorie sunt solicitate pentru sfaturi practice cu privire la modalitățile de îmbunătățire a pregătirii mentale pentru performanță în competiții. Astfel de solicitări pot veni direct sau indirect prin antrenori, medici, organe de conducere și/sau sistemul de sănătate național.

Cel de-al doilea tip de servicii profesionale pe care psihologii sportivi tind să le ofere clienților lor sunt în situații de probleme personale (consumul de alcool, stresul, tulburări de alimentație etc.).

10.2. Tipuri de servicii livrate de psihologul sportiv

Activitățile din cadrul serviciilor psihologice în sport, orientate către sportiv (nivel individual) includ: a) evaluarea psihologică și redactarea rapoartelor psihologice; b) intervenția; c) formarea sportivului (García-Naveira, 2010).

10.2.1. Evaluarea psihologică

Evaluarea psihologică constă în culegerea de date privind funcționarea psihică a sportivului, astfel încât, atunci când este necesar, să poată servi drept punct de plecare pentru o intervenție sau pentru evaluarea optimă a sportivului. Un aspect care trebuie îmbunătățit în acest domeniu este integrarea evaluării psihologice în procesul de selecție a sportivilor (de exemplu, examene medicale), având în vedere că anumite caracteristici psihologice (personalitate) sunt legate de o performanță și succes (García-Naveira, 2010).

Literatura (Poczwardowski și Sherman, 2011) consideră evaluarea drept un proces complex și continuu care necesită abilități specializate și se adresează clientului ca persoană, recunoaște experiențele actuale relevante și încorporează atât contextele sportive cât și cele nesportive (nevoile, valorile, credințele, sentimentele și emoțiile sportivului, punctele forte, punctele slabe, obiectivele imediate, istoria și copilăria, mediul academic sau problemele legate de muncă, problemele familiei, problemele echipei, subcultura sportului și potențiale probleme clinice).

Specialiștii consideră evaluarea ca o intervenție în sine care ajută la construirea relației și este un instrument de comunicare, conectează intervenția și conceptualizarea, și ajută la evaluarea progresului.

După Vealey (2007, p. 294) strategiile de evaluare sunt o parte importantă a procesului de pregătire mentală, deoarece specialiștii decid cum și când trebuie să evalueze nevoile de formare a abilităților mentale ale sportivilor. Strategia generală de evaluare conduce la utilizarea tehnicilor specifice precum observația, interviurile, chestionarele și măsurile psihofiziologice.

10.2.2. Instruirea, educația și formarea

Moran (2013) precizează ca serviciile educaționale ocupă un loc important în ansamblul serviciilor livrate în domeniul sportului, ele implicând învățarea sportivilor și antrenorilor despre principiile, metodele și eficiența psihologiei sportului. La nivel practic, antrenorii şi managerii sunt dornici să obțină sfaturi de la psihologi cu privire la strategiile practice de întărire la jucătorii lor a spiritului de echipă.

Dezvoltarea cognitivă, învățarea abilităților psihologice pentru a face față concurenței, trăirea unei vieți echilibrate asigură condițiile unui antrenament eficient care este unul dintre pilonii de bază ai succesului sportiv (García-Naveira, 2010).

10.2.3. Consilierea

Consilierea sportivă este un domeniu de activitate specializat în care consilierii sunt preocupați de starea de bine, funcționarea mentală și performanța fizică a sportivilor. În consiliere se pune un accent deosebit pe componenta mentală a performanței sportive. Deși denumirea de consiliere sportivă implică o concentrare doar pe sporturi individuale sau de echipă, consilierea sportivă poate fi aplicată în diferite contexte, de la stimularea performanței sportivilor, la îmbunătățirea lucrului în echipă și educarea persoanelor și familiilor lor despre mecanismele psihologice de bază ale performanței fizice optime.

După Kontos, Collins și Russo (2004), sarcinile asociate cu consilierea sportivă sunt:

- Motivarea sportivilor să performeze la nivel optim;
- Dezvoltarea rutinelor de dinainte de performanță;
- Ajutarea sportivilor să-și dezvolte atenția;
- Antrenamente care să contribuie la ameliorarea stresului;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare.

Birrer, Wetzel, Schmid și Morgan (2012) au observat că sportivii au solicitat consiliere atunci când au perceput că stresorii organizaționali (conflictele din cadrul echipei, lipsa de încredere în abilitățile antrenorului, lipsa de încredere în capacitatea de a își îndeplinesc propriul potențial) le afectează performanța.

Hinkle (1999) inventariază ca focalizări ale consilierii în sport: problemele personale, interpersonale și clinice asociate cu performanța sportivă (reducerea stresului și anxietății, învingerea fricii de eșec și de succes, dificultățile familiale și civile). Consilierea poate ajuta, de asemenea, la prevenirea problemelor (prin dezvoltarea abilităților de coping, antrenament de relaxare, managementul vieții și planificarea carierei). Autorul consideră consilierea în domeniul sănătății mintale ca domeniu interdisciplinar, cu rădăcini în educație în care accentul este pus pe dezvoltare și prevenție.

10.2.4. Consultanța

Asociația Americană de Psihologie (*American Psychological Association*) definește psihologia consultanței (*Consulting psychology*) ca aplicare și extindere a cunoștințelor de specialitate ale psihologului la probleme care implică comportamentul uman în diverse domenii. Un psiholog consultant este definit ca un psiholog care oferă asistență

tehnică de specialitate persoanelor sau organizațiilor în ceea ce privește aspectele psihologice ale activității lor.

După Ponnusamy și Grove (2014), consultanța în sport poate fi: a) individuală pentru îmbunătățirea performanței și b) de echipă și implică variabile legate de client, variabilele legate de consultant și variabile legate de relația consultant-client. Printre acestea sunt enumerate: imersiunea (implicarea pe termen lung, participarea la antrenamente și competiții) și potrivirea/adecvarea (cunoașterea sportului și a vocabularului său, potrivirea abilităților de consultant la nevoile sportivului). Așa cum subliniază autorii, sportivii și antrenorii doresc să primească de la consultanți sfaturi concrete, practice, pe care să le înțeleagă și să le folosească în contexte specifice de performanță.

Ponnusamy și Grove (2014) descrie următoarele modele de consultanță:

a) Modelul generic care cuprinde toate tipurile de consultanță, începând cu includerea, continuând cu diagnosticul și implementarea și terminând cu finalizarea explicită;
b) Consultanța centrată pe client care se concentrează pe un client individual (beneficiar al serviciului). Consultantul evaluează clientul, pune un diagnostic și recomandă modificări celui care a solicitat consultanța (profesor, medic etc.);
c) Consultanța centrată pe consultant se concentrează asupra celui care solicită consultanță mai degrabă decât asupra clientului, contribuind la construirea de noi abilități prin care acesta să ajute apoi clientul;
d) Consultanța centrată pe organizație vizează îmbunătățirea productivității sau eficientizarea relației dintre organizație și membrii săi.

10.2.5. Mentoratul

Law (2013) se referă la o serie de cercetători care au evidențiat faptul că mentoratul în sport este rar și se concentrează în principal pe antrenori. Mentoratul de la egal la egal (*peer-to-peer*) care are loc între sportivi trebuie să fie încă investigat în mod explicit.

Mentoratul este, în general, definit ca un proces în care o persoană experimentată (mentorul) acționează ca model de rol, oferă sprijin și îndrumare unui novice (protejat) și ajută la dezvoltarea acestuia.

Relația de îndrumare între mentor și protejat poate fi de natură formală sau informală. Relațiile de mentorat formale sunt caracterizate prin

atribuirea de membri (adică mentor și protejat) relațiilor prin intermediul organizațiilor lor, în timp ce relațiile de mentorat informale nu sunt structurate și se caracterizează prin identificarea reciprocă a încrederii dintre mentor și protejat.

Inventarul, cunoscut sub numele de *Mentor Role Instrument* (IRM), evaluează funcții profesionale specifice (respectiv sponsor, antrenor, protejat, sarcini provocatoare și expunere) și șase funcții psihosociale distincte (respectiv prietenie, model de rol, consiliere, acceptare, social și părinte).

Law (2013) menționează o metaanaliză realizată de Eby și colaboratorii (2013) care oferă informații cu privire la rezultatele asociate funcțiilor de îndrumare vocațională și psihosocială. Metaanaliza a inclus 173 de studii empirice și a arătat că funcțiile de îndrumare vocațională și/sau psihosocială au fost legate pozitiv de diverse constructe (satisfacția protejatului, sentimentul de afiliere, învățarea/socializarea, succesul în carieră etc.).

Autorul menționează și câteva cercetări asupra mentoratului în psihologia sportului (Miller, Salmela și Kerr, 2002; Perna și colab., 1996) care susțin că mentoratul se aplică și în domeniul sportului. Aceste cercetări s-au concentrat aproape exclusiv pe dezvoltarea antrenorilor. Sunt citați, de exemplu, Bloom și colaboratorii (1998) care au investigat importanța îndrumării pentru dezvoltarea a 21 de antrenori sportivi de echipă olimpici și universitari canadieni actuali și foști. Rezultatele au arătat că antrenorii au fost puternic influențați de mentorii lor.

De asemenea sunt citați Perna și colaboratorii (1996) care au examinat funcțiile de mentorat vocațional și psihosocial cu sportivii și au descoperit că funcțiile de mentorat atât vocaționale, cât și psihosociale erau asociate în mod pozitiv cu confortul sportivilor în exprimarea emoțiilor și angajarea relațiilor în general. Niciunul dintre sportivi (protejați) nu a identificat un atlet egal ca un îndrumător, toți indicând ca mentori antrenori, profesori și consilieri.

White, Schempp, McCullick, Berger și Elliott (2017) se referă la analiza literaturii referitoare la mentorat în antrenamentul sportiv realizată de Jones, Harris și Miles (2009) care a recunoscut mentoratul ca o resursă încă neexploatată în educația și evoluția antrenorilor. Autorii observă că studiile au arătat că antrenorii caută în mod activ sfaturi (prin interacțiuni, observații și conversații) la colegii lor cu mai multă experiență și că mentoratul ar trebui să fie oferit programatic noilor antrenori pentru a le asigura dezvoltarea profesională (a se vedea și Hoffmann & Loughead, 2016).

10.2.6. Coachingul

Cushion, Armor şi Jones (2006) afirmă, referitor la coaching, în acord cu o serie de alţi autori, că acesta nu are o bază conceptuală solidă şi că nu există un consens clar cu privire la natura coachingului în sine. Autorii sunt de părere că mulţi coach lucrează fără nicio referire la un model de proces de coaching şi îşi bazează practica pe sentimente, intuiţii, evenimente şi experienţa anterioară.

Autorii au întreprins o analiză critică a conceptualizărilor actuale ale procesului de coaching. Astfel, se referă la Borrie şi Knowles (2003) care au definit procesul ca pe o serie de etape pe care coachul trebuie să le parcurgă pentru a ajuta sportivul să înveţe şi să îşi îmbunătăţească o anumită abilitate (definiţie care este considerată prea superficială). De asemenea se referă la Lyle (1999, 2002) care a susţinut că procesul de coaching ar trebui să fie dinamic, organizat, sistematic şi deliberat iar specialistul (coach) să-şi recunoască, să analizeze şi modifice propriul comportament pentru a satisface nevoile de asistenţă ale sportivilor.

Autorii observă că procesul de coaching este conceput în primul rând ca un „episod" didactic în cinci etape interrelaţionate: colectarea datelor; diagnosticul; planificarea acţiunii; implementarea planului; şi evaluarea rezultatelor.

Law (2013) descrie două categorii de coaching: a) bazat pe credinţe şi b) bazat pe dovezi.

Coachingul empiric, ilustrat de ghidurile de coaching este caracterizat ca amestec de experienţe personale, o oarecare educaţie limitată, cu cunoştinţe incomplete, în ştiinţele sportului şi poate fi chiar pseudoştiinţific. Coachingul bazat pe dovezi este structurat obiectiv pe baza unor dovezi verificate dar fragmentare aşa cum sunt toate dovezile ştiinţifice.

10.2.7. Servicii psihologice adresate specialiştilor care se ocupă de sportiv

García-Naveira (2010) descrie o categorie specifică sportului de servicii psihologice: servicii adresate specialiştilor care lucrează cu sportivul: antrenori, familie, specialiştii din zona medicală şi arbitri, la care se adaugă serviciile oferite grupurilor şi echipelor sportive.

Activităţile direcţionate către antrenori trebuie să ţină cont de faptul că antrenorul este o persoană care cunoaşte în profunzime sportul specialităţii sale, precum şi că este extrem de motivat pentru exercitarea profesiei sale, care ştie să organizeze şi să integreze strategiile, tactica şi tehnicile sportive într-o manieră creativă pentru a obţine performanţa maximă a sportivilor. Activitatea psihologului cu antrenorul poate depinde de factori ca:

atașamentul personal, pregătirea, cultura sportivă, metodologia de lucru. Un alt aspect de care trebui să țină cont psihologul este cel al diferențelor dintre caracteristicile psihologice ale antrenorului de înaltă performanță și cele ale antrenorilor de alte niveluri de competiție.

Activitățile direcționate către familie au ca obiectiv susținerea părinților sportivului să-și integreze acțiunile în cadrul acțiunilor programului instituit de instituția sportivă.

Psihologul trebuie să întreprindă activități de formare, orientare și consiliere a părinților cu privire la relația cu copiii, antrenorii și conducerea, comportamentul în competiții și „rolul" lor în formarea academică a copiilor lor. În acest scop el trebuie să țină cont de aspecte precum conflictele de cuplu, performanța academică a copiilor sau nevoia de a schimba școlile, o situație particulară a unui membru al familiei care pot afecta în mod negativ sportivul.

Activitățile direcționate către echipa din zona medicală (medici, nutriționiști etc.) sunt activități de colaborare pentru dezvoltarea unor obiceiuri alimentare sănătoase iar cele direcționate către arbitri sunt preponderent de instruire și intervenție.

10.3. Aspecte specifice ale livrării serviciilor psihologice în sport

După Epuran (2011b), „Asistența psihologică cuprinde un ansamblu de măsuri menite să-l sprijine pe sportiv în vederea atingerii celui mai înalt nivel al performanței de care este capabil" (p. 462) și „înseamnă întărirea și stimularea unor calități sau funcții psihice în direcțiile în care, pentru moment, subiectul manifestă lipsuri, în care este deficitar sau în situațiile care prin ele însele sunt generatoare de crize (dificultăți) de adaptare" (p. 464). Se poate realiza la două niveluri: 1. profesional (prin persoane calificate) și 2. empiric (prin membri grupului sau echipei sportive).

Așa cum enumeră autorul scopurile asistenței psihologice se poate realiza prin toate formele de livrare a serviciilor psihologice prezentate anterior.

Autorul (p. 464) precizează că „asistența psihologică este un proces care însoțește permanent toate acțiunile de pregătire, concurs și de timp petrecut în afara activității propriu-zise", și trebuie în permanență adaptată particularităților sportivului și climatului psihosocial al grupului (a se vedea și Epuran, 1989).

Høigaard și Johansen (2004) fac o serie de recomandări cu privire la cele mai potrivite modalități de livrare a serviciilor în domeniul sportului. Astfel, autorii apreciază că sunt mai eficiente serviciile livrate pe termen

scurt (*brief contact counselling*) și cele focalizate pe soluție (*the solution-focused approach*).

Abordarea axată pe soluție (*solution-focused approach*) este întemeiată pe abordările tradiționale de rezolvare a problemelor din viața de zi cu zi și presupune abilitarea sportivului în găsirea de soluții la o problemă în loc să petreacă timp și efort în a găsi posibilele cauze ale problemei.

Conform autorilor, asumpțiile abordării focalizate pe soluții sunt: concentrarea atenției pe îmbunătățirile și progresele realizate și nu pe probleme; concentrarea pe soluții minore chiar și pentru probleme mari; sprijinirea sportivilor pentru a identifica situațiile sau perioadele excepționale.

În cadrul abordării axate pe soluții, se disting trei tipuri diferite de relații între consilier și sportiv:

- tipul vizitatorului (*the visitor type*),
- tipul reclamantului (*the complainer type*),
- tipul clientului (*the customer type*).

În relația de tip vizitator problema de rezolvat nu îi preocupă pe sportivi care pot să nu sesizeze că au o problemă. Reclamanții dau descrieri precise ale problemei, dar se consideră „victime" nevinovate și susțin că cei care au cauzat problema sau care știu despre aceasta, ar trebui să găsească soluția. În relația de tip client clienții sunt motivați și dornici să facă ceva pentru a rezolva problema.

Autorii subliniază două aspecte care trebuie luate în considerare în abordarea centrată pe soluții: a) relația dintre consilier și sportiv se schimbă ca urmare a ceea ce se întâmplă pe parcursul consilierii; b) consilierul trebuie să încerce să creeze o asemenea relație cu clientul încât să îl transforme dintr-un „vizitator" sau „reclamant", într-un adevărat „client".

De asemenea, în cadrul acestei abordări se descriu patru etape: a) descrierea problemei, b) dezvoltarea unor obiective bine formulate, c) explorarea așteptărilor și d) feedbackul de sfârșit de sesiune.

În descrierea problemei, accentul pe problemă este mult mai mic decât în abordările centrate pe rezolvarea problemelor. Consilierii trebuie să asculte întotdeauna „discuția problemelor" cu respect, dar în același timp trebuie să ia în considerare cum să folosească acest lucru în următorul pas al „discuției cu soluții". Ceea ce consilierii solicită, ceea ce nu cer, pe ce se concentrează (limbajul corporal sau tonul vocii), vor influența înțelegerea de către sportiv a problemei și modul în care aceasta poate fi rezolvată.

Dezvoltarea obiectivelor este un proces activ în care sportivul își imaginează cum ar fi „lumea" fără problema lui. Consilierul și sportivul trebuie să fie creativi și să extindă cadrul comun, dar, în același timp, scenariul imaginar trebuie să fie posibil (realist). De obicei, posibilele soluții

sunt legate de incidentele controlate de sportiv şi pot fi atinse independent de ceilalţi. Obiectivul formulat conduce la identificarea paşilor pe care sportivul i-a făcut deja şi a celor care urmează. Obiectivele puternice (*powerful goals*) sunt: a) importante (trebuie să fie formulate în limbajul propriu al sportivului); b) realiste şi tangibile (se încadrează în capacităţile sportivului şi pot fi atinse în viitorul apropiat); c) concrete, specifice şi măsurabile (fac progresul clar şi conturează calea către obiectivul final - măsurarea trebuie să fie legată de modul în care comportamentul sportivului se îmbunătăţeşte treptat), d) conţin un comportament nou, pozitiv, descris în raport cu primii paşi care trebuie făcuţi pentru rezolvarea problemei (nu furnizează pur şi simplu o descriere a finalului problemei).

Găsirea excepţiilor este următorul pas şi este o parte importantă a consilierii. Consilierul trebuie să-l ajute pe sportiv să găsească ocazii, incidente sau stadii în care există soluţii. Majoritatea sportivilor care solicită ajutor sunt adesea dezamăgiţi şi copleşiţi de problemă. Dacă problema ar fi uşor de rezolvat, ar fi rezolvat-o fără să solicite consiliere. Găsirea de excepţii, evidenţierea lor şi mărirea semnificaţiei acestora oferă atât speranţă, cât şi putere. Excepţiile au avantajul că subliniază ceea ce a făcut de fapt sportivul. Excepţiile implică faptul că sportivii pot obţine o altă perspectivă asupra lor înşişi, iar acest lucru indică faptul că au soluţiile la îndemână, ceea ce la rândul său dă un sentiment de control.

Feedbackul de la sfârşitul sesiunii trebuie să cuprindă sarcini pentru mai departe, sarcini care sugereze o schimbare cât mai mică şi să fie de două categorii: sarcini de observare şi sarcini comportamentale (*observation tasks and behavioral tasks*).

Sarcinile de observare pot fi formulate în termenii: „De acum până data viitoare când ne întâlnim, aş dori să observaţi acele lucruri din viaţa voastră (antrenament/competiţie etc.) pe care doriţi să le continuaţi". Sarcinile comportamentale sunt sarcini în care sportivul trebuie să facă sau să testeze ceva (nu trebuie să fie soluţia „problemei", dar ar trebui să fie utilă în activitatea de a găsi o soluţie).

Stambulova, Lydell, Martin, Luthra şi Håman (2016) menţionează ca etape în activităţile cu sportivi sau antrenorii:

(1) Ascultarea relatării antrenorului şi a sportivului despre situaţia actuală şi istoricul performanţei anterioare pentru a identifica ceea ce trebuie abordat;
(2) Furnizarea unui rezumat general al modului în care situaţiile similare sunt gestionate în sport şi sugerarea unui plan de lucru comun asupra problemei asumate;
(3) Colectarea datelor şi oferirea unui feedback detaliat cu interpretarea rezultatelor folosind un limbaj legat de context, clar, pentru sportiv şi antrenor;

(4) Pregătirea unui plan de acțiune pentru analiză, schimbare și monitorizare ulterioară a parametrilor cheie avuți în vedere;
(5) Evaluarea eficienței intervenției și elaborarea unui program individualizat, cu criterii clare pentru a evalua progresul sportivului (zilnic, săptămânal, lunar sau în funcție de sezon);
(6) Contacte sistematice (prin telefon, e-mail, fax) între sportiv, antrenor și psihologul sportiv.

Sanchez, Godin, & De Zanet (2005, p. 87) care au studiat furnizarea serviciilor de psihologie în domeniul sportului (*sport psychology services*) în Europa precizează că specialiștii investigați sunt de părere ca atmosfera optimă în care se furnizează servicii psihologice în sport este caracterizată prin:

1. definirea clară a rolurilor și responsabilităților,
2. aprecierea clienților cu privire la utilitatea și eficiența intervenției,
3. mediu pozitiv de lucru,
4. staful care susține intervenția psihologică,
5. atitudinea receptivă a clienților pentru munca depusă.

Huang și Hung (2008, pp. 53-69) consideră clarificarea regulilor furnizării serviciilor psihologice în sport ca foarte importantă. Acest fapt presupune informarea clienților (antrenori, sportivi, administratori) cu privire la modul în care le este protejată confidențialitatea și la regulile tuturor tipurilor de servicii oferite (prezentări de grup, consultări unu-la-unu etc.).

Capitolul 11

INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN DOMENIUL SPORTULUI – STRATEGII, METODE ȘI TEHNICI

Intervențiile psihologice în sport sunt definite ca acțiuni inițiate de altcineva decât de sportiv pentru optimizarea funcționalității psihice a sportivului, în scopul îmbunătățirii performanțelor acestuia (Greenspan și Feltz, 1989) și înțelese în termeni de „acțiune imediată și eficientă pentru rezolvarea unei probleme, într-o anumită situație" (Epuran, 2011b, p. 460).

11.1. Aspecte specifice ale intervențiilor psihologice în mediul sportiv

Beckmann și Elbe (2015) prezintă ca orientări de bază în implementarea intervențiilor psihologice în domeniului sportului:

a) Abordarea bazată pe *mindfulness* a fost introdusă recent în psihologia sportului ca alternativă la orientarea spre abilitățile sportive. Această abordare are ca principal obiectiv acela de a îl învăța pe sportiv să nu reacționeze la ce se întâmplă în general (*be non-reactive*), să nu judece ceea ce se întâmplă (*be non-judgemental*), ci doar să observe și să accepte. Abordarea s-a dovedit, precizează autorii, foarte eficientă în cazul stresului și anxietății dar are o serie de limite și nu este recomandată în etapa de inițiere a relației de lucru cu sportivul presat să rezolve situații problematice concrete;

b) Abordarea sistemică *(The systemic approach)* presupune că nu există o evaluare obiectivă a unei situații problematice, deoarece psihologul sportiv nu poate ști niciodată sigur ce este cu adevărat în mod „obiectiv" bun pentru client. Conform abordării sistemice, psihologul sportiv își asumă rolul de însoțitor de proces neutru și nu decide pentru client, considerat ca fiind cel mai bun expert pentru problema lui. Dacă, de exemplu, sportivul are probleme de concentrare înainte de competiție, psihologul sportiv va prezenta diferite intervenții (după discuții) sau așa-numitele invitații, din care sportivul le poate selecta pe cele care par cele mai potrivite pentru el. Psihologul sportiv va

încerca întotdeauna să obțină un echilibru între stimularea proceselor de căutare utile și respectarea autonomiei clientului.

Abordarea sistemică poate fi: a) orientată spre soluție și b) orientată spre resurse. Resursele se află în interiorul indivizilor înșiși.

Psihologul sportiv nu caută în trecutul persoanei pentru a găsi soluția, spre deosebire de abordarea folosită în multe alte proceduri psihoterapeutice ci se concentrează pe prezent și pe modul în care se pot face schimbări pentru viitor. Se preocupă de dezvăluirea gândirii și modelelor de acțiune ale sportivului pentru ca acesta să obțină o reglare autonomă a obiectivelor sale.

c) Abordarea prin hipnoză (*The hypnosis approach*) presupune inducerea unei stări de transă pentru a deschide o poartă către procesele inconștiente. Se apreciază că este eficientă în reducerea stresului, presiunii și durerii și în creșterea încrederii în sine.

Așa cum precizează Epuran, Holdevici și Tonița (2001, p. 402), „La ora actuală, utilizarea hipnozei nu este admisă în timpul concursului sportiv, dar este tot mai mult folosită în țările cu tradiție în sport în pregătirea psihologică din perioadele de antrenament, ca metodă de reglare a stărilor psihice".

d) Abordarea hibridă (*The hybrid approach*) presupune flexibilitate în implementarea acelor intervenții care se potrivesc problemei și sportivului. Un psiholog sportiv modern trebuie să-și adapteze rolul la situația specifică a sportivului combinând toate tipurile de abordări posibile.

Vealey (2007, p. 293) inventariază o gamă largă de modele de intervenție (a se vedea sursele bibliografice indicate de autor), dintre care, cele mai frecvent utilizate sunt:

- modele sistemice pentru intervenții în echipă, organizaționale și familiale (*systems models for team, organizational, and family interventions*),
- modele focalizate pe autoreglare sau cognitiv-comportamentale (*self-regulatory or cognitive-behavioral models*),
- modele focalizate pe management comportamental (*behavioral management models*),
- modele educaționale focalizate pe abilitățile mentale (*educational mental skills models*),
- modele de intervenție clinică (*clinical intervention models*) (p. 293).

Reilly şi Orme (1996) diferențiază, în contextul activităților sportive: a) intervenții psihologice pentru îmbunătățirea performanței şi b) intervenții psihologice pentru îmbunătățirea stării de bine. Despre prima categorie de intervenții se afirmă că este susținută de puține studii empirice, selecția lor nu a fost întotdeauna bazată pe cercetări pentru care sa stabilit valabilitatea corectă. Dintre acestea, Greenspan și Feltz (1989) apreciază că intervențiile bazate pe relaxare educațională și intervențiile corective de restructurare cognitivă cu sportivi sunt, în general, eficiente.

Intervențiile focalizate pe sănătatea mintală, așa cum subliniază Breslin, Shannon, Haughey, Donnelly și Leavey (2017) se concentrează pe conștientizarea sănătății mintale sau pe o dizabilitate specifică de sănătate mintală (depresie, anxietate, abuz de substanțe). Autorii precizează că programele de conștientizare a sănătății mintale (*Mental health awareness programs*) oferă oportunitatea de a crește (*enhance*) starea de bine a sportivilor prin consiliere sau pregătire psihologică a abilităților prin diseminarea cunoștințelor legate de condițiile de sănătate mintală și tratament.

Beckmann și Elbe (2015) descriu trei categorii de intervenții:

1. Pregătire de bază (*Basic training*);
2. Antrenamentul/exersarea deprinderilor (*Skill training*);
3. Intervenții de criză (*Crisis interventions*).

Pregătirea de bază presupune diferite tehnici de relaxare care se bazează una pe alta, pas cu pas. Primul element este relaxarea respiratorie, cea mai ușoară tehnică de relaxare de învățat. Următorul pas este relaxarea musculară progresivă (*progressive muscle relaxation*). Numai după ce aceste tehnici sunt bine stăpânite, sportivul ar trebui să învețe o procedură de relaxare mai dificilă, și anume, antrenamentul autogen. Deoarece această tehnică are cele mai puternice efecte psihotrope dintre cele trei, poate contribui la dezvoltarea pe termen lung a unei personalități echilibrate. Pregătirea de bază nu necesită un diagnostic precedent. Se presupune că antrenamentul de bază se ocupă de elementele de bază pe care fiecare sportiv trebuie să le poată efectua.

Formarea deprinderilor mentale specifice este strâns legat de procesul de diagnostic prin care se poate determina ce abilități mentale trebuie antrenate pentru a îmbunătăți performanța, în funcție de punctele forte și punctele slabe ale sportivului.

Intervenția de criză este orientată către situații care necesită intervenție imediată (caz de conflicte în cadrul unei echipe sau între un sportiv și antrenor, precum și în cazurile care implică răniri). Aceasta folosește atât tehnicile de relaxare ale pregătirii de bază, cât și abilitățile învățate în formarea avansată.

Fletcher (2017) distinge și analizează alte trei tipuri de intervenții: psihologice, sociale și psihosociale în cadrul cărora se pot identifica diferite subtipuri. În baza mai multor metaanalize luate în considerare, autorul conchide că intervențiile psihologice și psihosociale au un efect pozitiv dar moderat asupra performanței și că efectul poate dura până la o lună după încheierea intervenției și că intervențiile psihosociale sunt mai eficiente în îmbunătățirea performanței decât intervențiile psihologice.

Greenspan și Feltz (1989) descriu ca și categorii de intervenții:

1. intervenții care utilizează antrenamente de relaxare,
2. intervenții care folosesc tehnici comportamentale și
3. intervenții care utilizează intervenții de restructurare cognitivă.

Beckmann și Elbe (2015) inventariază ca și intervenții psihologice în sportul de performanță (*Sport psychological interventions in competitive sports*)

1) Psiho-reglarea de bază;
2) Formarea/exersarea abilităților/deprinderilor;
3) Motivația și activarea;
4) Stabilirea obiectivelor;
5) Explicarea succesului și eșecului: atribuirile;
6) Stima de sine și încrederea în sine;
7) Lipsa încrederii în sine;
8) Concentrarea, dificultățile de concentrare;
9) Face față eșecului;
10) Reglarea emoției;
11) Memoria externă;
12) Frica;
13) Teama la începutul a unei competiții;
14) Teama de situații problematice specifice;
15) Vorbire de sine, problematică;
16) Situații de presiune, presiune de manipulare;
17) Recuperarea, stresul și prevenirea depășirii supraantrenării;
18) Monitorizarea recuperării și stresului;
19) Absența recuperării manifestată prin sub recuperare și supraantrenarea;
20) Intervenția în criză;
21) Tulburări în comunicare;
22) Conflicte;
23) Antrenarea abilităților psihologice după leziuni;
24) Controale de dopaj;
25) Intervenții de impact;

26) Muzica;
27) Umorul;
28) Hipnoză clinică;
29) Ancorarea;
30) Respirația liberă pentru a curăța mintea;
31) Mantia de invizibilitate;
32) Caseta de reclamație;
33) Dialogul intern;
34) Supraantrenamentul;
35) Gândirea pozitivă;
36) Rutinele și ritualurile;
37) Discuția cu sine însuși;
38) Tehnica stop-to-go.

În ceea ce privește eficiența intervențiilor psihologice în sport, literatura (Reilly și Orme, 1996; Vealey, 2007) precizează că, deși există dovezi în acest sens, intervențiile psihologice prezintă numeroase probleme teoretice și metodologice. Nivelul actual de înțelegere teoretică în cercetarea intervențiilor sugerează că multe programe practice se bazează mai mult pe optimism decât pe rigoare științifică și că sunt necesare mai multe cercetări asupra celor care nu reușesc și asupra variabilelor cheie care moderează relația dintre performanța sportivă și intervenție.

11.2. Strategii, metode și tehnici utilizate în livrarea serviciilor psihologice în domeniul sportului

Intervențiile psihologice în domeniul sportului utilează o multitudine de strategii, proceduri, metode și tehnici.

Strategiile de intervenție sunt planuri de acțiune care operaționalizează modul în care funcționează intervenția implicând de regulă pași secvențiali și faze multiple (Beckmann și Elbe, 2015; Vealey, 2007).

Vealey (2007, p. 294) reține, în baza unor informații existente în literatura de specialitate, următoarele strategii utilizate în antrenamentul mental:

- Strategia în cinci etape (*Five-Step Strategy*) (Singer, 1988);
- Programul de abilități psihologice în patru faze pentru îmbunătățirea performanței (*the four-phase psychological skill program for close-skill performance enhancement*) (Boutcher și Rotella, 1987);
- Abordarea în cinci etape a antrenamentului mental folosind biofeedback (*the five-step approach to mental training using*

biofeedback) (Blumenstein, Bar-Eli, & Tenenbaum, 2002) (pentru detalii a se vedea Vealey, 2007, p. 294).

Strategiile de evaluare sunt considerate o parte importantă a procesului de pregătire mentală, deoarece specialiștii decid cum și când trebuie să evalueze nevoile de formare a abilităților mentale ale sportivilor. Strategia generală de evaluare conduce apoi la utilizarea tehnicilor specifice de evaluare, cum ar fi observația, interviurile, chestionarele și măsurile psihofiziologice.

Behncke (2004) grupează tehnicile de formare a abilităților mentale în două categorii de bază: metode cognitive și metode somatice.

În categoria metodelor cognitive autorul include:

- repetarea mentală (*mental rehearsal*),
- imageria mentală și vizualizarea (*mental imagery and visualization*),
- repetarea comportamentului visio-motor (integrarea, coordonarea sistemului vizual cu abilități motorii) (*visuo-motor behavior rehearsal*),
- terapia cognitiv-comportamentală (*cognitive-behavioral therapy*).

În categoria metodelor somatice sunt incluse:

- biofeedbackul,
- relaxarea musculară progresivă,
- meditația.

Autorul apreciază că, deși metodele cognitive și somatice dezvoltă funcționarea psihică a individului din perspective diferite, elementele fiecăreia se întrepătrund ceea ce sugerează o abordare holistică a lor.

Vealey (2007, p. 294) enumeră ca tehnici sau metode utilizate într-o strategie de antrenament mental, familiare specialiștilor în domeniu:

- imageria (*mental imagery*),
- relaxarea (*relaxation*),
- stabilirea obiectivelor (*goal setting*),
- vorbirea cu sine (*self-talk*),
- biofeedbackul (*biofeedback*),
- profilarea performanței (*performance profiling*),
- tehnici de gestionare a comportamentului (*behavior management techniques*).

Dintre acestea, cinci sunt mai frecvent utilizate:

- ✓ formarea mentală a imaginilor (*mental imagery*),
- ✓ stabilirea obiectivelor (*goal setting*),
- ✓ managementul gândirii,
- ✓ discuția pozitivă cu sine positive (*self talk*),
- ✓ relaxarea fizică /reglarea excitației (*relaxation*).

Aceste tehnici sunt menționate, după McDaniel și colaboratorii, (2009) și de Mînjină (2014). Autorul precizează inclusiv deprinderile mentale asupra cărora tehnicile au cel mai puternic impact.

Aptitudinile mentale de bază listate de autor sunt cele de mai jos. Pentru tehnicile de abilități mentale (*Mental skills techniques*) (a se vedea Mânjină, 2014, pp. 56-57).

Clasificarea principalelor abilități mentale și tehnici de formare corespondentă:

1) Aptitudini mentale de bază (*Basic mental skills*);
2) Capacitatea de a rămâne pozitiv și de a elimina orice gânduri sau emoții negative (*Thoughts control*);
3) Controlul excitației (*Arousal control*);
4) Capacitatea de creștere/scădere a gradului de excitare la un nivel optim;
5) Controlul atenției (*Attention control*);
6) Aptitudini mentale de bază (*Basic mental skills*);
7) Motivația (*Motivation*);
8) Încredere în sine (*Self Confidence)*;
9) Competențe mentale de competiție (*Competition mental skills*) - posibilitatea de a folosi imediat înainte și în timpul competiției de gânduri, acțiuni, imagini și emoții necesare sportivului pentru a valorifica la maxim potențialul;
10) Gestionarea problemelor psihice (*Managing psychological injuries*);
11) Gestionarea factorilor psihologici care joacă un rol semnificativ în expunerea sportivilor la risc de accidentare și în centrarea recuperării.

11.2.1. Imageria/Formarea mentală a imaginilor (mental imagery)

După majoritatea autorilor (Vealey, 2007; Zakrajsek și Blanton, 2017) imageria este cea mai populară tehnică psihologică folosită de sportivi și presupune utilizarea de către aceștia a „simțurilor lor pentru a recrea sau a crea o experiență mentală" (Vealey și Forlenza, 2013, p. 240).

Această tehnică este încorporată în numeroase strategii și modele diferite de antrenament mental și include și repetarea comportamentului visuo-motor (Suinn, 1984, apud Vealey, 2007, p. 297).

Vealey (2007, p. 296) îi citează pe Morris și colaboratorii (2005) după care modul în care imaginile facilitează performanța și autopercepția sportivilor este explicat prin modele cognitive, psihologice și neurofiziologice. Explicațiile cognitive se concentrează pe procesarea

informaţiilor şi modul în care informaţiile sunt dobândite, stocate, preluate şi utilizate în creier, cele psihologice pe psihologia sensibilităţii iar cele neurofiziologice pe funcţionarea creierului.

Behncke (2004) precizează că regiunile creierului responsabile de execuţia motorie (în special cortexul prefrontal şi conexiunile sale cu ganglionii bazali menţinuţi în memoria de lucru) sunt responsabile şi pentru procesele imageriei (*imagery processes*).

Explicaţiile cognitive ale imageriei iau în consideraţie două forme de cunoştinţe: cunoştinţele declarative şi cunoştinţele procedurale. Componentele vizuo-spaţiale şi temporale formează cunoştinţele „procedurale" necesare pentru imagini mentale eficiente, în timp ce elementele conceptuale (idei) şi simbolice (reprezentări ale limbajului) formează cunoaşterea „declarativă" a imaginii mentale (Annett, 1995, 1996). Odată ce cunoştinţele declarative au fost absorbite şi înţelese şi atenţia conştientă asupra detaliilor în timpul imaginilor mentale formează o buclă de feedback consolidantă care îmbunătăţeşte structurile neuronale, atunci poate începe cunoaşterea procedurală.

Specialiştii (Bhambri şi Dhillon, f.d., p. 167) precizează ca utilizări ale imageriei în sport:

- îmbunătăţirea unei abilităţi tehnice (imaginarea de a face lovitura de pedeapsă perfectă),
- relaxare înaintea unui meci şi controlul nervilor înainte de joc,
- motivare,
- energizare şi creşterea încrederii înainte de un joc,
- elaborarea tacticii şi rezolvarea problemelor înainte de joc.
- contracararea imaginilor negative,
- vindecarea rănilor sportive (ligament întins în combinaţie cu tratamentul medical şi fizioterapie).

Vealey (2007, p. 296) notează că antrenorii consideră imageria drept cea mai utilă tehnică pe care o folosesc cel mai frecvent. De asemenea subliniază faptul că sportivii de elită folosesc imageria mai extensiv şi mai sistematic având şi o mai bună capacitate de imaginare comparativ cu sportivii obişnuiţi. Autoarea se referă la o lungă listă de specialişti în domeniu care apreciază că toţi sportivii au potenţialul de a-şi creşte abilităţile de imaginare prin exerciţiu sistematic de aceea apreciază că studiile ar trebui să examineze mai atent eficienţa acestei tehnici în domeniul sportului.

Epuran, Holdevici şi Tonița (2001, p. 366) în secţiunea rezervată exerciţiilor de imaginare, precizează că

> „La mulţi subiecţi imaginarea unor obiecte, a unei ambianţe sau situaţii nu se poate realiza cu uşurinţă. Pentru dobândirea acestei

capacități, recurgem, în prima fază, la sugerarea temelor supuse acestui proces autorii recomandă imaginarea unui loc specific (sala de antrenament) și vizualizare unor mișcări specifice sportului practicat" (pp. 366–367; a se vedea și anexa Anexa: Pașii vizualizării eficiente: p. 367).

Autorii menționează, în plus, faptul că exercițiile includ: „repetarea vizuală, repetarea concretă, repetarea esențială (finală) concretă, planul esențial potențial" și recomandă ca vizualizarea să se adauge antrenamentului tehnic (Epuran, Holdevici șiTonița (2001, pp. 366-373).

11.2.2. Discuția cu sine însuși (self talk)

Este o altă tehnică de pregătire mentală utilizată în psihologia sportului prin care sportivii își interpretează sentimentele și percepțiile, le evaluează și își dau instrucțiuni sau își oferă întăriri (Vealey, 2007, p. 298) și este considerată cheia controlului cognitiv care contribuie la conștientizarea propriilor percepții și convingeri (Bhambri și Dhillon, f.d., p. 172).

Tehnica face parte din strategiile de gestionare a gândirii, alături de gândirea pozitivă, blocarea distragerilor, luarea perspectivei, gândirea rațională, oprirea gândirii, înlocuirea gândirii, contracararea, reamenajarea și restructurarea cognitivă.

Specialiștii au stabilit că sportivii cu înaltă calificare folosesc vorbirea cu sine într-o manieră mai planificată și consecventă decât sportivii mai puțin calificați, care tind să gândească în mod activ.

Se descriu tipuri diferite de vorbire cu sine (de exemplu, instrucțională sau motivațională) fiecare contribuind în mod diferit la îmbunătățirea diferitelor tipuri de performanță sportivă.

Deși aproape toți sportivii folosesc vorbirea de sine (80% dintre sportivii olimpici din SUA, de exemplu) tehnica vorbirii cu sine necesită o serie de cercetări suplimentare, mai ales sub aspectul potrivirii tipului de vorbire de sine cu tipul sarcinii (Bhambri și Dhillon, f.d., p. 172; Vealey, 2007, p. 298).

11.3. Metodele somatice

Așa cum subliniază Behncke (2004), metodele somatice vizează obținerea controlului asupra diferitelor funcții corporale prin autoconștientizare, care contribuie la o automonitorizarea și autoreglarea corporală. Acestea sunt: biofeedbackul, relaxarea musculară progresivă și meditația.

Utilizarea metodelor somatice pentru îmbunătățirea performanței începe cu conștientizarea senzațiilor corporale pentru a optimiza percepția mișcărilor.

11.3.1. Biofeedbackul

Este „informația inversă provenită de la diverse sisteme fiziologie ale organismului (de exemplu, informația inversă cu privire la respirație, la ritmul cardiac etc.)" (Epuran, Holdevici șiTonița, 2001, p. 344).

Epuran, Holdevici și Tonița (2001, p. 348) reiau după cercetătorii din cadrul Asociației americane de biofeedback, considerentele în baza cărora acesta poate fi utilizat în sport:

„1. pentru a-i învăța pe sportivi să-și reducă anxietatea de fond și situațională;
2. ca mijloc de reeducare musculară după un traumatism;
3. ca mijloc de informare rapidă cu privire la activitatea musculară pentru perfecționarea deprinderilor motrice" (p. 438).

Autorii menționează ca avantaje ale biofeedbackului faptul că „oferă subiectului un suport obiectiv pentru controlul stărilor prin care trece, control care lipsește în toate celelalte sisteme de autoreglare" (p. 438) iar ca limite: costurile aparaturii necesare, efectul „placebo" (de autosugestie) și influențarea sugestivă.

Behncke (2004) notează că deși biofeedbackul pare a fi o metodă eficientă de creștere a performanței, fie direct prin sarcina aplicată, cum ar fi în alergarea și aruncarea liberă, fie indirect prin reducerea anxietății și optimizarea reglării excitației, rezultatele obținute nu pot fi atribuite întotdeauna dispozitivelor respective.

11.3.2. Relaxarea musculară progresivă

Altă metodă somatică, asemănătoare biofeedbackului dar care se deosebește de acesta prin faptul că favorizează conștientizarea sportivului asupra raportului dintre senzațiile de contracție/relaxare musculară. Tehnica este utilizată chiar în combinație cu biofeedbackul.

Epuran, Holdevici și Tonița (2001, p. 350) subliniază faptul că:

„Tehnicile de relaxare au origini străvechi, ele fiind întâlnite în cadrul unor sisteme filozofice sau religioase orientale (yoga, budismul, șamanismul etc.). În epoca modernă, tehnicile de relaxare au fost redescoperite, aplicarea lor căpătând o amploare din ce în ce mai mare în medicina, psihoterapie, psihologia sportului" (p. 350).

Literatura (Bhambri şi Dhillon, f.d., p. 147) descrie două categorii de tehnici de relaxare: una care se concentrează pe aspectele somatice şi cea de-a doua pe aspectele cognitive sau mentale.

Autorii de mai sus precizează că teoria cognitiv-comportamentală a relaxării, dezvoltată de psihologul Smith (1982), identifică trei componente ale relaxării: (1) reducerea excitației sau răspunsul de relaxare; (2) desfăşurarea relaxării cognitive: concentrare, pasivitate şi receptivitate; (3) achiziționarea structuri cognitive de relaxare.

Relaxarea musculară progresivă se realizează instruind sportivul să contracte apoi să relaxeze mușchii specifici într-o anumită ordine. În general, acest lucru începe cu mușchii feței, apoi progresează către mușchi mai mari, care au un rol mai mic în conştientizarea posturală – aceste secvențe se pot schimba în funcție de sport şi individ. Astfel, un halterofil poate avea nevoie să îşi relaxeze mușchii specifici care nu sunt asociați cu mișcarea de ridicare. În schimb, arcaşul ar putea avea nevoie să se concentreze pe relaxarea mușchilor faciali şi ai extremității superioare.

Epuran, Holdevici şi Tonița (2001, p. 350) prezintă după Winter, următoarea „clasificare a tehnicilor de relaxare (...):

După criteriul rațional:

a. Metode de relaxare medicale, raționale, ştiințifice;
b. Metode de relaxare extra medicale, bazate pe tehnici intuitive şi empirice.

După criteriul conceptual:

a. Metode de relaxare analitice (metoda lui Jacobson);
b. Metode de relaxare sintetice (antrenamentul autogen al lui Schultz);
c. Metode eclectice (tehnica Jarau şi Klotz, care utilizează o combinație de elemente din cadrul metodei analitice şi a celei sintetice şi antrenamentul psihoton - metoda de pregătire psihosomatică a sportivilor" (p.350).

Vealey (2007, p. 298) sistematizează o bogată listă de cercetări care au stabilit faptul că sportivii de elită folosesc în mod regulat o serie de tehnici de relaxare pentru a-şi gestiona energia fizică şi că majoritatea programelor de antrenament mental încorporează relaxarea ca una dintre tehnicile de bază dar că eficiența specifică a relaxării fizice ca tehnică de antrenament mental nu este încă suficient documentată.

11.3.3. Meditația

Este o altă tehnică de creştere a conştientizării de sine pentru a contribui la susținerea performanței sportive, utilizată frecvent în combinație cu biofeedbackul şi cu tehnicile de relaxare deoarece este considerată atât o

extensie practică a biofeedbackului, care nu se folosește de aparate cât și ca o extensie la relaxării în absența unei activități musculare specifice (Behncke, 2004).

Meditația este definită ca exercițiu mental care prin concentrarea pe anumite aspecte particulare ale senzațiilor fizice produce conștientizarea lor făcând legătura dintre funcțiile fiziologice și activitatea psihologică. De exemplu, când anumiți mușchi se încordează înaintea unei sarcini specifice în detrimentul respectivei sarcini, meditația poate fi o modalitate de a identifica ceea ce se întâmplă în sine și de a interveni înainte de a desfășura activitatea, evitând astfel o obstrucționarea performanței.

Concluziv, se poate sublinia faptul că toate tehnicile cognitive și somatice de îmbunătățire a performanței interrelaționează între ele și se recomandă utilizarea lor combinată (a se vedea sugestiile practice oferite de Epuran, Holdevici și Tonița, 2001).

Bibliografie

Ahmadabadi, Z. N., Shojaei, M., & Daneshfar, A. (2014). The relationship between athletic identity and sports performance among national rowers during different seasons of competition. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, *18*(10), 62-66.

Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2013*)*. Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6*(1), 184-208.

American College of Sports Medicine (n.d.,). *ACSM procedures for certification examination development*. Indianapolis, in: American College of Sports Medicine.

American Psychological Association (APA) *Dictionary of Psychology*, disponibil la https://dictionary.apa.org/association-for-applied-sport-psychology.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la http://www.apa47.org/.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www.apadivisions.org/division-47/about/sport-proficiency/.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www-apa-org.translate.goog/ed/graduate/specialize/sports?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ro&_x_tr_hl=ro&_x_tr_pto=sc.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/checklist.pdf.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/training.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www.apa.org/about/division/div47.

American Psychological Association (APA) Division 47, disponibil la https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/checklist.pdf.

Andersen, M.B. (2005). 'Yeah, I work with Beckham': Issues of confidentiality, privacy and privilege in sport psychology service delivery. *Sport & Exercise Psychology Review*, *1*(2), 5-13.

André, C., & Lelord, F. (2011). *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*. București: Editura Trei.

Andrei, V. L. (2013). Psychological issues in swimmer performance training. *Arena-Journal of Physical Activities*, (2), 75-82.

Anshel, M. H., & Brinthaupt, T. M. (2014). Best practices for the use of inventories in sport psychology consulting. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *8*(4), 400-420.

Aoyagi, M. W., & Portenga, S. T. (2010). The role of positive ethics and virtues in the context of sport and performance psychology service delivery. *Professional Psychology: Research and Practice*, *41*(3), 253.

Araújo, D., & Davids, K. (2011). What exactly is acquired during skill acquisition?. *Journal of Consciousness Studies*, *18*(3-4), 7-23.

Association for Applied Sport Psychology (n.d.,). B*ecome a Certified Consultant*, disponibil la http://www.appliedsportpsych.org/ certified-consultants/find-a-consultant/.

Association for Applied Sport Psychology. (2012a). *Ethics code: AASP Ethical Principles and Standards* (Chap. 3), disponibil la http:// appliedsportpsych.org/about/ethics/code.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology/definition-of-sport.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/site/assets/files/18004/hot_topics_in_sport_and_exercise_psychology.pdf.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/students-center/initiatives/best-practices-in-research-bpr/.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology/.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/about-the-association-for-applied-sport-psychology/about-sport-and-performance-psychology/.

Association for Applied Sport Psychology (AASP), disponibil la https://appliedsportpsych.org/about/about-applied-sport-and-exercise-psychology.

Association for Applied Sport Psychology. (2012b). Standard Application Form: Certified Consultant Association for Applied Sport Psychology, disponibil la http://www.appliedsportpsych.org/files/cc-standard-application2012.docx.

Atay, E. (2013). Impact of sports and social activities participation on aggression level. *International Journal of Academic Research*, *5*(5B), 169 - 173.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică.

Avram, E. (2009). *Psihologia personalității – arhitectură și dimensiuni*. București: Editura Universitară.

Axelrod, R. H. (2017). Leadership and Self-Confidence, in: *Leadership Today*, 297-313, Springer, Cham.

Aytac, S., & Bilgel, N. (2018). Multiple Intelligences and Attachment among University Students and Their Influence on Life Satisfaction and Happiness. *International Journal of Science and Management Studies* (IJSMS), *01*(04), 82-90.

Bandura, A. (1977). Seleffi cacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, *25*(5), 729 – 753.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy, in: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Stanford: W.H. Freeman.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of sport and exercise psychology*, *33*(1), 75-102.

Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5-33.

Beasley, E. K., & Garn, A. C. (2013). An investigation of adolescent girls' global self-concept, physical self-concept, identified regulation, and leisure-time physical activity in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *32*(3), 237-252.

Beattie, S., Hardy, L., & Woodman, T. (2004). Precompetition self-confidence: The role of the self. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *26*(3), 427-441.

Beckmann, J., & Elbe, A. M. (2015). *Sport psychological interventions in competitive sports*. Cambridge Scholars Publishing.

Behncke, L. (2004). Mental skills training for sports: A brief review. *Online Journal of Sport Psychology 6*(1), 1-19.

Benisovich, S. V., Rossi, J. S., Norman, G. J. and Nigg, C. R. (1998). A multidimensional approach to exercise self-efficacy: Relationship with exercise behaviour and attitudes towards exercise. Paper presented at the annual meeting of the *New England Psychology Association*, Boston, MA.

Bhambri, E., & Dhillon, P. K. (f.d.). "Winning Isn't Everything""But It's the Only Thing In Sports" Using Psychological Interventions for Enhancing Performance of Sports Persons. Global Vision Publishing Hous: Psychology of sports performance applications, intervention and method, disponibil la: http://globalvisionpub.com/global-journalmanager/pdf/1391847762.pdf .

Biddle, S. J., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.

Birrer, D., Wetzel, J., Schmid, J., & Morgan, G. (2012). Analysis of sport psychology consultancy at three Olympic Games: Facts and figures. *Psychology of sport and* exercise, 13(5), 702-710.

Bompa, T. (2003). *Performanța în Jocurile Sportive*. București: Edit. Ex Ponto.

Braithwaite, V.A., Scott, W.A. (1991). Value, in: J.P., Robinson, Ph.R., Shaver, & L.S., Wrightsman, *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 662 – 747). San Diego, California: Academic Press.Inc.

Breslin, G., Shannon, S., Haughey, T., Donnelly, P., & Leavey, G. (2017). A systematic review of interventions to increase awareness of mental health and well-being in athletes, coaches and officials. *Systematic reviews*, *6*(1), 177.

British Association for Sport & Exercise Sciences (BASES), disponibil la http://www.bases.org.uk.

Bruner, M. W., Eys, M. A., Beauchamp, M. R., & Côté, J. (2013). Examining the origins of team building in sport: A citation network and genealogical approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *17*(1), 30 – 42.

Burnett, P. C. (2000). Self-concept enhancement: the roles of students' self-talk and teacher feedback. In H. Marsh, & R. Craven (Eds). *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium* (pp.23 = 29). *Sydney: University of Western Sydney*.

Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

Campo, M., Laborde, S., Weckemann, S., & Colombus, A. (2015). Emotional intelligence training: Implications for performance and health. *Advances in psychology research*, *101*, 75-92.

Cârstea, G. (1993), *Programarea şi planificare în educaţia fizică şi sportivă şcolară*. Bucureşti: Editura Universul.

Cârstea, G. (2000). *Theory and methodology of physical education and sport*. Bucureşti: Editura AN-DA.

Chan, J. T., & Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *6*(3), 315-328.

Chelcea, S. (2006). *Opinia publică: strategii de persuasiune şi manipulare*. Bucureşti: Editura Economică.

Cheng, W. N. K., Hardy, L., & Woodman, T. (2011). Predictive validity of a three-dimensional model of performance anxiety in the context of tae-kwon-do. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *33*(1), 40-53.

Chiu, L. K. (2009). University Students' attitude, Self-Efficacy and Motivation Regarding Leisure Time Physical Participation. *Journal of Educators & Education/Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, *24*, 1-15.

Clancy, R. B., Herring, M. P., MacIntyre, T. E., & Campbell, M. J. (2016). A review of competitive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise*, *27*, 232-242.

Clinciu, A.I. (2010). Un model evaluativ al selfului [An evaluative model of the self]. In E. Avram (coord.). *Psihologia sănătăţii [Health psychology*], vol. 3 (pp. 9-35). Bucureşti: Editura Universitară.

Cockerill, I. M. (2002). Becoming a sport psychologist. *PSYCHOLOGIST-LEICESTER-*, *15*(8), 421-422.

Cohn, P. J. (1990). Preperformance routines in sport: Theoretical support and practical applications. *The Sport Psychologist*, *4*(3), 301-312.

Cox, R. H., Robb, M., & Russell, W. D. (2002). Concurrent validity of the revised Anxiety Rating Scale (ARS-2). *Journal of Sport Behavior*, *23*, 327-334.

Crăciun, M. (2007). Agresivitatea și violența în sport. Considerații psihologice. *Palestrica Mileniului III – Civilizație și Sport* Volumul VIII, Nr. 1 (27), Martie 2007, 5–7, disponibil la http://pm3.ro/pdf/27/ro/RO%2000%20editorial.pdf.

Crespo, M., & Miley, D. (1998). *Manualul Antrenorilor Avansati*. Federaţia Internaţională de Tenis (ITF Ltd), Bank Lane, Londra, SW15 5XZ (traducere în limba română), disponibil la http://www.frt.ro/_public/resources/ files/ManualulAntrenorilorAvansati.pdf.

Creţu, R. Z. (2012). *Cercetări actuale în psihologia personalităţii*. Bucureşti: Editura Universitară.

Cristea, D. (2012). *Tratat de psihologie socială*. Vol. II. Bucureşti: Editura Renaissance.

Crouzevialle, M., & Butera, F. (2013). Performance-approach goals deplete working memory and impair cognitive performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, *142*(3), 666 – 678.

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models 'for'and 'of'coaching. *Physical education and sport pedagogy*, *11*(01), 83-99.

Cusimano, M. D., Nastis, S., & Zuccaro, L. (2013). Effectiveness of interventions to reduce aggression and injuries among ice hockey players: a systematic review. *Canadian Medical Association Journal/CMAJ*, *185*(1), E57-E69.

Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, *6*(4), 403-415.

Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: implications for development of talent in sport. *Talent Development and Excellence*, *5*(1), 21-34.

Davies, E., & Collins, R. (2015). Participation, self-esteem and self-concept in adolescent equestrian athletes. *Comparative Exercise Physiology*, *11*(1), 47-53.

De Visscher, P., & Neculau, A. (2001). *Dinamica grupurilor. Texte de bază.* Iași; Editura Polirom.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 5568-78.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: Boydell and Brewer.

Devidas, M. G. S. (2020). A Study of Sports Psychology and Implements Affecting Sports Performance. *Our Heritage*, *68*(50), 113-116.

Dewey, R. A. (2004). *Introduction to psychology*. Belmont, CA: Wadsworth, disponibil la https://www.psywww.com/intropsych/ch14-frontiers/index.html https://www.psywww.com/intropsych/ch14-frontiers/sport-psychology.html.

Donnellan, M. B., Tresniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328-335.

Doron, R., & Parot, F. (2006). *Dicționar de psihologie.* București: Editura Humanitas.

Dragnea, A., Bota, A., Teodorescu, S., Stănescu, M., Șerbanoiu, S., & Tudor, V. (2006). *Educatie fizică și sport–teorie și didactică.* București: FEST Publishing House.

Dragomir, P. (2007). Educaţie psihomotorie şi didactica educaţiei psihomotorii: Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar. *Proiectul* pentru *Învăţământul Rural*. *Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului*.

Duda, J. L. & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain, in: J. L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21–48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 339- 356.

Epuran, M., Holdevici, I. şi Tonița, F. (2001). *Psihologia sportului de performanţă-teorie şi practică*. Bucureşti: Editura FEST.

Epuran, M. (2011a). *Motricitate şi psihism în activităţile corporale*. Ed. a 2-a, rev. (vol.1). Bucureşti : Editura Fest.

Epuran, M. (2011b). *Motricitate şi psihism în activităţile corporale*. Ed. a 2-a, rev. (vol.2). Bucureşti: Editura Fest.

Epuran, M. (1989). *Asistenţa psihologică în antrenamentul sportiv. Practica medicinii sportiv*e.(290-319). Bucureşti: Editura Medicală.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC),, disponibil la http://www.fepsac.com/ - https://www.fepsac.com/wp-content/uploads /2019/02/sport-psychology.pdf, FEPSAC Position Statement #.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC), disponibil la https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/02/sport-psychology.pdf.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC), disponibil la http://www.fepsac.com/activities/position_statements/.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC), disponibil la https://www.fepsac.com/wp-content/uploads/2019/12/FEPSAC_SASP-Certification_final.pdf.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC), disponibil la https://www.fepsac.com/certification/submission-portfolio.

European Federation of Sport Psychology (FEPSAC), disponibil la https://www.fepsac.com/certification.

Eys, M., Loughead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *31*(3), 390-408.

Farrow, D., & Robertson, S. (2017). Development of a skill acquisition periodisation framework for high-performance sport. *Sports Medicine*, *47*(6), 1043-1054.

Fleishman, E. A., & Reilly, M. E. (1992). *Handbook of human abilities: Definitions, measurements, and job task requirements*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Fleishman, E. A., & Reilly, M. E. (2008). *Ghidul aptitudinilor umane/ Handbook of Human Abilities*. Bucureşti: Editura Sinapsis.

Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International journal of social research methodology*, *20*(2), 181-194.

Fletcher, D., & Maher, J. (2013). Toward a competency-based understanding of the training and development of applied sport psychologists. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *2*(4), 265-280.

Florea, M. (2003). Teorii psihologice asupra agresivităţii. *Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu: Series Humanistica Cluj-Napoca*, *1*, 27-50, disponibil la: http://humanistica.ro/anuare/2003/ANUAR_ 2003/08_Marius%20FLOREA.PDF.

Florea, M. (2006). Tipuri de agresivitate şi cauzalitate multiplă. *Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu: Series Humanistica Cluj-Napoca (2)*, 67-75.

García-Naveira, A. (2010). High-performance sport psychologist: Inputs and future challenges. *Papeles del Psicólogo*, *31*(3), 259-268.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'ecole: la prise en compte des differentes formes d'intelligences*. Paris: Retz.

Gašić-Pavišić, S., Joksimović, S., & Janjetović, D. (2006). General self-esteem and locus of control of young sportsmen. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, *38*(2), 385-400.

German Association of Sport Psychology (ASP), disponibil la https://www.asp-sportpsychologie.de/en/.

Ghid de bune practici din punct de vedere psihologic și pedagogic pentru antrenorii din CNOPJ-uri și CNOPT-uri by Comitetul Olimpic și Sportiv Român, disponibil la https://www.goodreads.com/book/show/49450540-ghid-de-bune-practici-din-punct-de-vedere-psihologic-si-pedagogic-pentru?ac=1&from_search=true&qid=fLjIpom9Yb&rank=4.

Giurgiu, L. (2003). *Psihologia activităţilor corporale. Concepte fundamentale*. Sibiu: Editura Alma Mater.

Giurgiu, L. (2004). *Psihologia activităţilor corporale. Concepte fundamentale*. Sibiu: Editura Alma Mater

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Curtea Veche.

Goleman. D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Golu, P. (2004). *Psihologia grupurilor sociale şi a fenomenelor colective*. Bucureşti: Editura Miron.

Golu, M. (2007). *Fundamentele psihologiei*. Vol. I şi II, Ed. a V-a. Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine.

Grădinaru, A. I (2020a). *Psihodiagnoza personalității în evaluarea periodică a personalului*. București: Editura Universitară.

Grădinaru, A. I. (2020b). *Compendiu de instrumente pentru evaluarea psihologică a personalității.* București: Editura Universitară.

Greenspan, M. J., & Feltz, D. L. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations: A review. *The sport psychologist*, *3*(3), 219-236.

Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise (Editorial). *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 597-599.

Harris, B. S., Blom, L. C., & Visek, A. J. (2013). Assessment in youth sport: Practical issues and best practice guidelines. *The Sport Psychologist*, *27*(2), 201-211.

Harwood, R., Scott, A., M. & Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Iasi: Editura Polirom.

Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self beliefs cause people to suffer?, in: L. Bercowitz, ed., *Advances in experimental social psychology,* vol. 22. New York: New York Academic Press, 93- 136.

Hinkle, J. S. (1999). Sports counseling: Helping student athletes. *Promoting optimum mental health through counseling: An overview*, 131-135.

Hoffmann, M. D., & Loughead, T. M. (2016). Investigating athlete mentoring functions and their association with leadership behaviours and protégé satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *14*(1), 85-102.

Høigaard, R., & Johansen, B. T. (2004). The solution-focused approach in sport psychology. *The Sport Psychologist*, *18*(2), 218-228.

Holdevici, I. și Crăciun, B. (2015), *Psihologia sportului*, curs, Universitatea Titu Maiorescu, București, disponibil la : https://ro.scribd.com/document/229997071/Psihologia-Sportului.

Holdevici, I. (2011). *Psihologia succesului. Autosugestie şi relaxare*. Bucharest: Editura Universitară.

Holdevici, I. (2002). *Psihoterapia anxietății: abordări cognitiv-comportamentale*. București: Editura Dual Tech.

Hornby, A.S. (2004). O*xford Advanced Learner' Dictionary of Current English*. Oxford University Press, disponibil la http://194.102.70.154/opac/bibliographic_view/15718;jsessionid=74677606A36950B5D3D001C9E39B8BB8 Dezvoltarea calităților motrice: Suport de curs. Uz intern.

Huang, C. J., & Hung, T. M. (2008). Ethical issues in sport psychology services: Dual relationships, confidentiality, and competence boundaries. . *Bulletin of Sport and Exercise Psychology of Taiwan* (13), 53-69.

Hutter, R. V., van der Zande, J. J., Rosier, N., & Wylleman, P. (2018). Education and training in the field of applied sport psychology in Europe. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*(2), 133-149.

Hyatt, C.S., Chester, D.S., Zeichner, A., & Miller, J. D. (2019). Analytic flexibility in laboratory aggression paradigms: Relation with personality traits vary (slightly) by operationalization of aggression. *Aggressive behavior, 45*(4), 377-388.

Iliescu, D., Nedelcea, C. și Ion, A. (2015). Evaluarea psihologică în context organizational, în: I. Ciorbea (Ed.*). Evaluarea psihologică aplicată: Repere teoretice și practice* (pp. 407-546). București: Editura Trei.

Iluţ, P. (2009). *Psihologie socială şi sociopsihologie*. Iaşi: Editura Polirom.

Institute for Credentialing Excellence. (2005). The ICE Guide to Understanding Credentialing Concepts. ICE: Washington, DC. Primary author Cynthia C. Durley, disponibil la http://www.-credentialingexcellence.org/p/cm/ld/fid=14.

Institute for Credentialing Excellence. (2014). *About us*, disponibil la http://www.credentialingexcellence.org/p/cm/ld/fid=32.

International Journal of Sport and Exercise Psychology, disponibil la https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1612197X.2016.1162189.

International Society of Sport Psychology, disponibil la http://www.issponline.org/.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of applied sport psychology, 13*(2), 129-153.

Jarvis, M. (2006). *Sport psychology: A student's handbook*. NY: Routledge.

Kavoura, N. J., A., & Ryba, T. V. (2016). A meta-study of athletic identity research in sport psychology: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 9*(1), 45-64.

Kim, J. W., Ritter, F. E., & Koubek, R. J. (2013). An integrated theory for improved skill acquisition and retention in the three stages of learning. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 14*(1), 22-37.

Kimble, N. B., Russo, S. A., Bergman, B. G., & Galindo, V. H. (2010). Revealing an empirical understanding of aggression and violent behavior in athletics. *Aggression and violent behavior*, *15*(6), 446-462.

Kontos, A. P., Collins, M., & Russo, S. A. (2004). An introduction to sports concussion for the sport psychology consultant. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*(3), 220-235.

Kneller, J. (2019). Becoming A Sport Psychologist, disponibil la https://condorperformance.com/author/jameskneller/.

Kruti,I. & Malonashi, E. (2015) Agression among Albanian adolescents *International Journal of Academic Research and Reflection*, *35*(6), Albania.

Kuga, D. J., & Douctre, G. (1994). Athletic Participation And Self-Image: Are Male And Female Athletes Reaping Similar Benefits?. *The Physical Educator*, *51*(4), 194-201.

Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability?. *Personality and Individual Differences*, *51*(1), 23-27.

Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, *9*(3), 388-392.

Lane, A., Thelwell, R., & Devonport, T. (2009). Emotional intelligence and mood states associated with optimal performance. *E-journal of Applied Psychology*, *5*(1), 67-73.

Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A., & Williams, M. (2012). *Sport psychology: Contemporary themes*. Macmillan International Higher Education.

Law, H. (2013). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. NY: John Wiley & Sons.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory, in: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press.

Leary, M.R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 401-420). New York: The Guilford Press.

Lee, M. J., Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22,* 307–326.

Lee, M. J., Whitehead, J., & Ntoumanis, N. (2007). Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise,* 8, 369–392.

Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships between values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology,*30, 588–610.

LeUnes, A. (2011). *A Practical Guide to Sports Psychology: Play Stronger, Better, Happier*. Icon Books Ltd.

Litwic-Kaminska, K., & Kotyśko, M. (2018). Temperament and chronotype among academic athletes–perspective of the regulative theory of temperament. *Current Issues in Personality Psychology*, *6*(1), 79-90.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory.*Current directions in psychological science*, *15*(5), 265-268.

Lopez, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of adolescence*, *31*(4), 433-450.

Macarie A., Constantin T., Iliescu M., Fodorea A., Prepeliţă G. (2007) Stima de sine – între normalitate şi trăsătură accentuată, în: *Psihologie şi societate: Noutăţi în psihologia aplicată* (A. Stan coord.). Iași: Editura Performantica.

Makarowski, R., Plopa, M., Skuzinska, A., & Marszall, M. (2012). Questionnaire of aggressiveness in sport and business. *Journal of Physical Education and Sport*, *13*, 7-36.

Manley, A. J., & Meijen, C. (2009). Reflections on the accreditation process: Advice for in-training practitioners. *Sport & Exercise Psychology Review*, *5*(1), 44-47.

Marsh, H. W., & Perry, C. (2005). Self-concept contributes to winning gold medals: Causal ordering of self-concept and elite swimming performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *27*(1), 71-91.

Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *13*(2), 149-159.

Maslow, A.H. (2013). *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei.

Mateescu, A. (2017). *Dezvoltarea calităților motrice. Tehnici și metode de dezvoltare a calităților motrice - Suport curs*, disponibil la: https://www.academia.edu/38703759/Curs_DEZVOLTAREA_CALITA_T_ILOR_MOTRICE.

Maxwell, J.P., Moores, E. (2007) The Development of a Short Scale Measuring Aggressiveness and Anger in Competitive Athletes, *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 179-193.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?, in: P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*: 3-31. New York: Basic Books

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McCrae, R. R. (2009). The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy. In P. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-162). Cambridge: Cambridge University Press

McMorris, T. (2014). *Acquisition and performance of sports skills.* NY: John Wiley & Sons.

Mellalieu, S.D., & Hanton, S. (2015). *Contemporary advances in sport psychology: A review*. Hoboken: Taylor and Francis.

Memmert, D. (2011). Sports and creativity. *Encyclopedia of creativity*, *2*, 373-378.

Mesagno, C., & Beckmann, J. (2017). Choking under pressure: theoretical models and interventions. *Current opinion in psychology*, *16*, 170-175.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117.

Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. (2009), *Anexa cuprinzând Programele școlare pentru disciplina Pregătire sportivă practică - clasele I-a IV-a, Pregătire sportivă practică - clasele a V-a - a XII-a, din aria curriculară „Educație fizică și sport”*. București: Monitorul Oficial, Partea I nr. 760bis din 09 noiembrie 2009.

Minulescu, M. (1996). *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*. Bucureşti: Editura Garell Publishing House.

Mînjină, B. (2014). Antrenamentul deprinderilor mentale–noua paradigmă a pregătirii psihologice în domeniul aplicării legii, în C. Albu (ed.). *Nevoia de psihologie. Ghid de studiu pentru personalul din Ministerul Afacerilor Interne.* Bucureşti: Editura MAI.

Moe, V. F. (2004). How to understand skill acquisition in sport. *Bulletin of science, technology & society*, *24*(3), 213-224.

Moran, A. (2013). *Sport and exercise psychology: A critical introduction.* London & New York: Routledge.

Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed). New York: Springer.

Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltarii umane*. Iaşi : Editura Polirom.

Mureşan, A. (2005). *Cunoaşterea şi conducerea grupurilor sociale. Aplicaţii în activitatea sportivă [Knowledge and management of social groups. Applications in sport]*. Cluj-Napoca: Editura Accent.
Muscă, A. (2007). Clarificarea valorilor, în: M. Jigău (Coord.). *Consilierea carierei. Compendiu de metode şi tehnici.* Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Bucureşti: Editura Sigma.
Nae, I.C. (2010). Aspecte generale privind motivaţia în sportul de performanţă. *Marathon,* II (1).
National careers service, disponibil la https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/sport-and-exercise-psychologist.
National Commission for Certifying Agencies. (2007). *Standards for the Accreditation of Certification Programs*. Washington, DC: National Commission for Certifying Agencies.
Nazarenko, L. D. (2013). The role of intelligence in sport. *Theory and practice of physical culture, (10)*2, disponibil la http://www.teoriya.ru/ru/node/1664.
Neagoe, M., & Iordan, A. D. (2002). *Psihopedagogia adaptării şi problematica anxietăţii şcolare*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Humanitas.
Neculau, A. (1996). Personalitatea—o construcţie socială, în: A. Neculau, ed., *Psihologie Socială: Aspecte contemporane*. Iaşi: Editura Polirom.
Nedelchev, I. (2017). A Motivation Deterministic Factors of Bodybuilders. *Research in Kinesiology*, *45*(1), *53-55.*
Nemček, D., Kraček, S., & Peráčková, J. (2017). Rosenberg Self-Esteem Scale analyses among elite and competitive athletes, recreational athletes and inactive individuals. *Journal of Physical Education and Sport*, *17*, 2305-2310.
North American Society for the Psychology of Sport & Physical Activit (NASPSPA), disponibil la https://www.naspspa.com/.
Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research quarterly for exercise and sport*, *69*(2), 176-187.
Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., ... & Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*,1-31.
Nuţ, S. (2003). *Anxietate şi performanţă la tineri (abordare psihoindividuală, experimentală şi educaţională)*. Timişoara: Editura Eurostampa.

Ohuruogu, B., Jonathan, U. I., & Ikechukwu, U. J. (2016). Psychological Preparation for Peak Performance in Sports Competition. *Journal of Education and Practice*, *7*(12), 47-50.

Olšovská, A., & Švec, M. (2017). The Admissibility of Arbitration Proceedings in Labour Law Disputes in Slovak Republic. *E-Journal of international and comparative labour studies*, *6*(3), 77- 106.

Oprea, L, & Şulea, R. (f.d.). *Ghid pentru profesorii de educaţie fizică*: Bucureşti: Semne, disponibil la: https://romanialuiradu.files.wordpress.com/2015/07/ghid_pentru_profesorii_de_educatie_fizica_si_sport.pdf.

Pahlavan, F. (2011). *Comportamentul agresiv*, Iaşi: Editura Institutul European

Parry, J. (1998). Violence and aggression in contemporary sport. In M.J.McNamee and S.J.Parry (eds) *Ethics and Sport* (pp.205-225). London: E & FN Spon.

Pânişoară, G, & Pânişoară, I.-O. (2005). *Motivarea eficientă. Ghid practic.* Iaşi: Editura Polirom.

Pelegrín, A., Serpa, S., & Rosado, A. (2013). Aggressive and unsportsmanlike behaviours in competitive sports: an analysis of related personal and environmental variables. *Anales de psicología*, *29*(3), 701-713.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brie`re, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 35–53.

Poczwardowski, A., & Sherman, C. P. (2011). Revisions to the sport psychology service delivery (SPSD) heuristic: Explorations with experienced consultants. *The Sport Psychologist*, *25*(4), 511-531.

Poczwardowski, A., Sherman, C. P., & Ravizza, K. (2004). Professional philosophy in the sport psychology service delivery: Building on theory and practice. *The Sport Psychologist*, *18*(4), 445-463.

Ponnusamy, V., & Grove, J. R. (2014). Sport psychology service provision: preferences for consultant characteristics and mode of delivery among elite Malaysian athletes. *Journal of sports science & medicine*, *13*(3), 638.

Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Albatros.

Popoveniuc, B. (2006). Sportul ca violenţă instituţionalizată, S-T. Maxim, D.I. Dascălu, B. Popoveniuc, & E.Ionescu (coord.), *Violenţa în sport* (pp. 75-105) Suceava: Editura Universităţii „Ştefan cel Mare".

Popoviciu (2013), *Psihologie socială. O abordare contextuală a individului ca actor social*. Oradea: Editura Universităţii Emanuel din Oradea.

Portenga, S. T., Aoyagi, M. W., & Cohen, A. B. (2017). Helping to build a profession: A working definition of sport and performance psychology. *Journal of Sport Psychology in Action*, *8*(1), 47-59.

Portenga, S. T., Aoyagi, M. W., Balague, G., Cohen, A., & Harmison, B. (2012). Defining the practice of sport and performance psychology. *Division 47 (Exercise and Sport Psychology) of the American Psychological Association*, disponibil la: https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/defining.pdf

Poucher, Z. A., & Tamminen, K. A. (2017). Maintaining and managing athletic identity among elite athletes. *Revista de psicología del deporte*, *26*(4), 63-67.

Predoiu, R. (2016), *Psihologia Sportului. Maximizarea performanței sportive*, Iași: Editura Polirom.

Predoiu, R. (2018). *În mintea campionilor*. Bucureşti: Editura Discobolul.

Psychology school guide, disponibil la https://www. Psychologyschoolguide.net/ guides/degree-in-sports-psychology/.

Raglin, J. S. (1992). Anxiety and sport performance. *Exercise and sport sciences reviews*, *20*, 243-243, in: (J.O. Holloszy, Ed.). EXERCISE AND SPORTS SCIENCES REVIEWS. Vol. 20. Baltimore: Williams &Wilkins, 1992.

Raţă G, Raţă, B. C. (2006). *Aptitudinile în activitatea motrică*, Bacău: Editura EduSoft.

Raţă, G. (2008). *Didactica Educației fizice și sportului*. Iaşi: Editura Pim.

Reilly, T., & Orme, M. (1996). Do Psychological Strategies for Performance Enhancement Actually Work?, in: *The Clinical Pharmacology of Sport and Exercise: Proceedings of the Esteve Foundation Symposium VII, Sitges, Spain, 2-5 October 1996* (p. 247).

Riera, J., Caracuel, J. C., Palmi, J., & Daza, G. (2017). Psychology and Sport: The athlete's self-skills. *Apunts: Educació Física i Esports*, (127), 82 – 93.

Robu, V. (2017). *Psihologia personalității. Note de curs*. Iași: Editura Lumen, Colecția Dezvoltare Socială, disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/323388052_PSIHOLOGIA_PERSONALITATII_Note_de_curs.

Ronkainen, N. J., Kavoura, A., & Ryba, T. V. (2016). A meta-study of athletic identity research in sport psychology: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *9*(1), 45-64.

Ryan R. M., Deci E. L., Grolnick W. S., & La Guardia J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology, in: D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 795–849). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European health psychologist*, *10*(1), 2-5.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health, In M.S. Hagger and N.L.D Chatzisarantis (Eds.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-20). Human Kinetics: Champaign, IL.

Salmela, J. H. (1989). Long-term intervention with the Canadian men's Olympic gymnastic team. *The Sport Psychologist*, *3*(4), 340-349.

Sanchez, X., Godin, P., & De Zanet, F. (2005). Who delivers sport psychology services? Examining the field reality in Europe. *The Sport Psychologist*, 19, 81–92.

Sandovici, A., & Alexe, D. I. (2018). Aspects of personality assessment in the activity of professional athletes. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, *18*(1), 71-80.

Sands, W. A. (2017). Stages of motor learning. In *The Science of Gymnastics* (pp. 228-229). Routledge.

Săftescu, C. M. (2015). Relația dintre performanță, inteligență emoțională, anxietate și coping în rândul jucătorilor de fotbal. *Studia Doctoralia*, *6*(9-10), 72-95. zzz 40-Article Text-176-1-10-20180927.

Scârneci, F. (2009). *Introducere în sociologia identităţii*. Braşov: Editura Universităţii Transilvania.

Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia* copilului. Cluj-Napoca: Editura ASCR

Schmidt, M., Valkanover, S., Roebers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, *19*(2), 232-255.

Seligman, M. E. P. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Houghton Mifflin.

Shannon, J. K. (2011). *Physical self-concept and athletic identity among former collegiate athletes: examining the influence on self* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Sillamy, N. (1996). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *29*, 39-59.

Sofia, R., & Cruz, J. F. A. (2017). Unveiling anger and aggression in sports: The effects of type of sport, competitive category and success level. *Revista de psicología del deporte*, *26*(2), 21-28.

Spence, J. C., McGannon, K. R., & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of sport and exercise psychology*, *27*(3), 311-334.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Spielberger, C. D. (Ed.). (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Elsevier.

Sport Psychology in Theory and Practice, disponibil la https://www.mentaltraining.com/wp-content/uploads/sport-psychology-in-theory-and-practice.pdf.

Stambulova, N. B., Lydell, M., Martin, S., Luthra, R., & Håman, L. (2016). Sport Psychology: The Psychology of Athletic Excellence. *Sensors*, *16*(5), 592 – 623.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and individual differences*, *19*(1), 80-90.

Süss, V., Bílý, M., Kolářová, E., Přibylová, D., Pfoff, M., Price, R. G., & Carboch, J. (2016). A comparison of character temperaments within sprint and water slalom athletes. *Journal of outdoor activities*. *10*(2), https://outdooractivities.eu/wp-content/uploads/2018/12/JOA_201602_article_1.pdf.

Șchiopu, U. și Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti: Editura Albatros.

Șoitu, L., Hăvârneanu, C. (2001). *Agresivitatea în școală*, Iași: Institutul European.

Taie, M. (2014). Skill acquisition theory and its important concepts. In SLA. *Theory and practice in language studies*, *4*(9), 1971-1976.

Teach.com, disponibil la https://www.teachpe.com/sports-psychology/skill-acquisition.

Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R. N., & Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *Sport Psychologist*, *11*, 1-7.

Tenison, C., & Anderson, J. R. (2016). Modeling the distinct phases of skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *42*(5), 749 - 767.

Tohănean, D. I., & Turcu, I. (2019). The Stress Level of Sports Students Reported to Main Temperament Type. *Gymnasium*, *19*(2), 88-97.

Tudose, F., Tudose, C. şi Dobranici, L. (2011). *Tratat de psihopatologie şi psihiatrie pentru psihologi*. București: Editura Trei.

Uneståhl, L-E. (f,d,). *Sport Psychology in Theory and practice From a booklet by Uneståhl,* L E Mental Training, disponibil la https://www.mentaltraining.com/wp-content/uploads/sport-psychology-in-theory-and-practice.pdf.

Uneståhl, L-E. (f,d,). *Mental Skills for Sports and Life From a booklet by Lars-Eric Uneståhl*, disponibil la https://www.unestaleducation.se/wp-content/uploads/mental-skills-for-sports-and-life.pdf.

Uneståhl, L-E. (2015). 50 years with Integrated Mental Training. *Swedish Journal of Sport Research*, 9, 82-108, disponibil la https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:750473/FULLTEXT01.pdf#page=85 IMP University Press.

Universitatea de Medicină și Farmacie din Craiova disponibil la http://www.umfcv.ro/ccop-ce-este-anxietatea.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52,* 1003-1019.

Van de Vliet, P., Van Biesen, D., & Vanlandewijck, Y. C. (2008). Athletic identity and self-esteem in flemish athletes with a disability. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *1*(1), 9-21.

Van Raalte, J. L., Brewer, D. D., Brewer, B. W., & Linder, D. E. (1993). Sport psychologists' perceptions of sport and mental health practitioners. *Journal of Applied Sport Psychology*, *5*(2), 222-233.

Vealey, R. S. (2005). *Coaching for the inner edge*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Vealey, R. S. (2007). Mental skills training in sport. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). (pp.287-310). Hoboken, NJ: Wiley.

Vealey, R. S., & Forlenza, S. T. (2013). Understanding and using imagery in sport, in: J. M. Williams, & V. Krane, V. (Eds.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (7th ed., pp. 240-268). New York, NY: McGraw Hill Education.

Wałach-Biśta, Z. (2013). A polish adaptation of leadership scale for sports – A questionnaire examining coaching behavior. *Human Movement*, *14*(3), 265-274.

Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategy for theory construction in nursing*. 4td. Ed. Norwalk, CT: Appleton & Lange.

Walter, N., Nikoleizig, L., & Alfermann, D. (2019). Effects of self-talk training on competitive anxiety, self-efficacy, volitional skills, and performance: An intervention study with junior sub-elite athletes. *Sports*, *7*(6), 148.

Watson, J. C., & Portenga, S. T. (2014). An overview of the issues affecting the future of certification in sport psychology. *Athletic Insight*, *6*(3), 261 – 283.

White, J. S., Schempp, P. G., McCullick, B. A., Berger, B. S., & Elliott, J. M. (2017). Mentoring relationships in sport from the protégé's perspective. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *15*(1), 152 – 167.

Williams, A. M., & Ford, P. R. (2009). Promoting a skills-based agenda in Olympic sports: The role of skill-acquisition specialists. *Journal of Sports Sciences*, *27*(13), 1381-1392.

Wrisberg, C. A., Simpson, D., Loberg, L. A., Withycombe, J. L., & Reed, A. (2009). NCAA Division-I student-athletes' receptivity to mental skills training by sport psychology consultants. *The Sport Psychologist*, *23*(4), 470-486.

Young, M. (1998). Psychological characteristics of elite athletes.. Available online: http://www.elitetrack. com/article_files/sportpsych.pdf.

Zaichkowsky, L. D., & Perna, F. M. (1996). Certification in sport and exercise psychology, in: J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 395–411). Washington, DC: American Psychological Association.

Zakrajsek, R. A., & Blanton, J. E. (2017). Evaluation of psychological interventions in sport and exercise settings. Oxford Research Encyclopedia of Psychology.

Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iaşi: Editura Polirom.

Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Editura Pro Humanitate.

Zlate, M. (2003). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei.

Zlate, M. (2004). *Leadership și management*. Iași: Polirom.

Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, volumul I. Iași: Editura Polirom.

Zlate, M. (2008). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Editura Polirom

Zlate, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura Polirom.

După examinarea cuprinsului, cititorul ar putea fi influențat cu ușurință să petreacă ore neîntrerupte studiind capitolele selectate sau să citească întreaga carte din scoarță în scoarță.

Deși abordarea adoptată de această carte încadrează psihologia sportului în disciplina psihologiei, informațiile incluse sunt, cu certitudine, relevante deopotrivă și pentru alți profesioniști: antrenori, consilieri, consultanți, educatori, formatori și sportivi de elită.

Sper, sincer, că această carte va ajuta la modelarea dezvoltării psihologiei sportului pentru următorii ani.

Michael Stevens, PhD, DHC, LHD
Profesor emerit de psihologie, Universitatea de Stat din Illinois
Fost președinte, Divizia: Psihologie Internațională a APA

ISBN 978-606-28-1046-7
9 786062 810467
www.editurauniversitara.ro